Izadora Amador Damaceno
Juliana Reichert Assunção Tonelli

# Unidades de formação para a **prática do ensino de inglês com crianças**

*Migrantes internacionais*

COLEÇÃO 1 VOLUME 4 | ESPECIAL

Pedro & João editores

**Izadora Amador Damaceno**
**Juliana Reichert Assunção Tonelli**

# UNIDADES DE FORMAÇÃO PARA A **PRÁTICA DO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS**

Pedro & João editores

**Copyright © Autoras**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

**Izadora Amador Damaceno; Juliana Reichert Assunção Tonelli**

**Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças migrantes internacionais. Vol. IV. Especial**
São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 90p. 21 x 29,7 cm.

**ISBN: 978-65-265-1260-9 [Digital]**

1. Formação. 2. Prática de inglês. 3. Ensino de línguas. 4. Inglês. I. Título.

CDD – 370/410

---

**Capa:** Felipe Roberto | Colorbrand
**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/ Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

**Pedro & João Editores**
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2024

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** 7

**Unidade 1 -** A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS 27

**Unidade 2 -** ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS 37

**Unidade 3 -** OLHARES QUE ACOLHEM: AVALIANDO CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS 47

**Unidade 4 -** A INSERÇÃO DA LÍNGUA INGLESA EM ATIVIDADES MULTICULTURAIS 59

**Unidade 5 -** O PAPEL DO PROFESSOR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS 73

**AUTORAS** 85

# APRESENTAÇÃO

Este volume especial da Coleção ***Unidades de Formação*** para a Prática do Ensino de Inglês com Crianças tem como objetivo compartilhar subsídios teórico-práticos que possam ser utilizados em cursos de formação docente voltados à atuação no ensino de inglês com crianças migrantes internacionais. A proposta justifica-se pelo aumento da presença de estudantes migrantes na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental (1º ao 5º ano) no Brasil, bem como pela oferta da língua inglesa nessas etapas escolares. Tal cenário tem evidenciado a necessidade de preparar professores para responder às demandas contemporâneas que emergem desses contextos educativos.

Por meio de cada ***unidade***, tem-se a oportunidade de refletir sobre questões inerentes à educação linguística em língua inglesa com crianças migrantes internacionais e de aprofundar suas compreensões sobre praxiologias que possam colaborar com a sua formação profissional para atuar no ensino de inglês neste contexto de migração.

Cada unidade, assim como nos demais volumes da coleção, pode ser explorada de forma independente, conforme os interesses e as necessidades de quem fará uso do material disponibilizado. Porém, sugerimos que as atividades sejam feitas em ordem, visto que algumas práticas dependem de tarefas realizadas em ***unidades*** anteriores.

As temáticas abordadas partiram de necessidades e situações reais de sala de aula e visam promover reflexões sobre diferentes aspectos inerentes ao ensino de inglês para crianças migrantes. Em cada unidade de formação, você encontrará um referencial teórico cuidadosamente selecionado sobre o tema central para subsidiar reflexões e atividades práticas com o objetivo de serem realizadas nos contextos onde estão sendo utilizadas. Além disso, você terá acesso a sugestões de leituras adicionais e vídeos que podem complementar o que foi estudado em cada ***unidade de formação.***

Esperamos que os volumes que integram a coleção tragam oportunidades de desenvolvimento de professores e professoras que atuam ou desejam atuar no ensino de inglês com crianças migrantes internacionais diante dos desafios desta profissão na contemporaneidade.

# COMO O MATERIAL ESTÁ ORGANIZADO?

Em cada ***unidade***, você encontra:

• **Objetivos:** no início da ***unidade de formação*** são explicitados os objetivos traçados para cada uma delas. Desta maneira, espera-se que, além do tema, por meio desta seção seja possível visualizar o que nela será explorado.

• **Aproximando-se do tema:** esta seção visa, como o próprio nome diz, introduzir o tema e situar o conteúdo que será estudado.

• **Para refletir:** nesta seção, são apresentadas algumas reflexões para que se possa pensar sobre o que foi colocado até então. Embora haja a indicação de como conduzi-las, se em pares, grupos ou individualmente, adequações são perfeitamente possíveis e desejáveis, a depender do contexto.

• **Na prática:** com o propósito de promover momentos que possam colocar de forma concreta os conceitos vistos ao longo da unidade, são disponibilizadas atividades que visam possibilitar práticas que podem também ser adaptadas às realidades de onde estão sendo utilizadas.

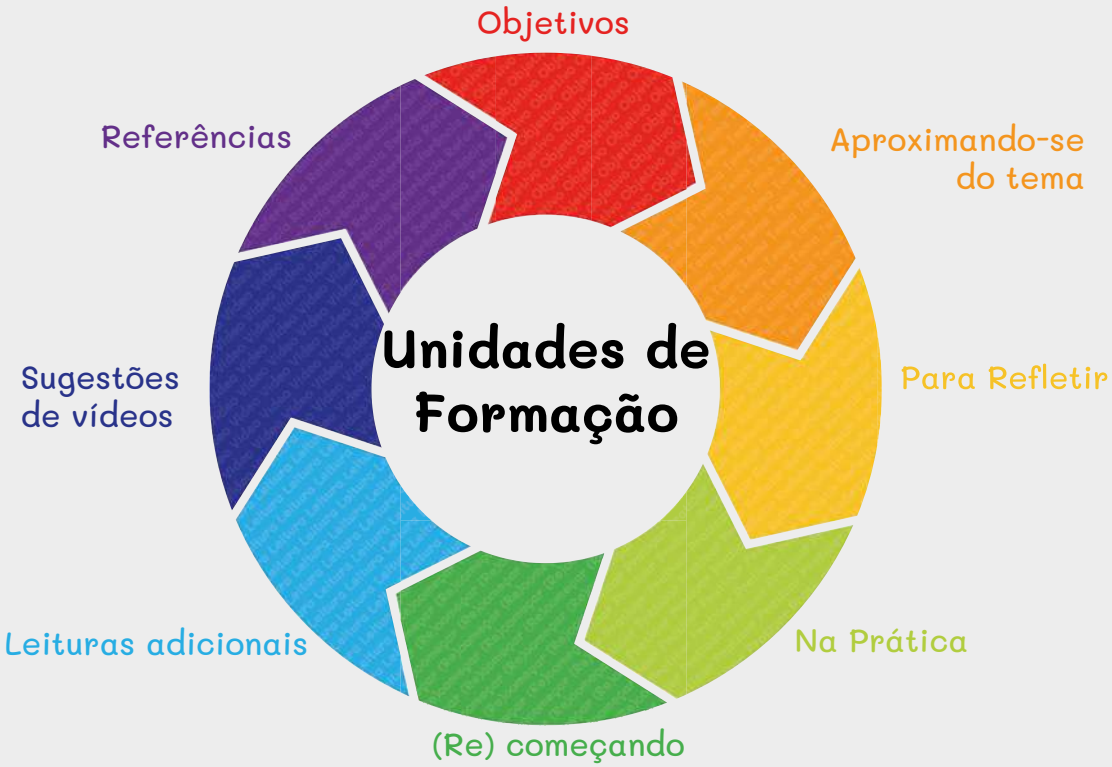
Nestas duas seções – 'para refletir' e 'na prática' – há *links* www que redirecionam a sites e plataformas para que as atividades ali propostas possam ser realizadas. No entanto, na impossibilidade de acessá-los, adaptações são perfeitamente possíveis.

• **(Re)começando:** aqui, os objetivos da unidade são retomados e alguns pontos centrais abordados e ao longo dela são recuperados para que se tenha uma síntese do que foi discutido.

• **Leituras adicionais:** nesta parte, estão apresentadas referências de artigos que, caso seja de interesse, convidam para outras leituras que possam complementar o que foi discutido ao longo da unidade.

• **Sugestões de vídeos:** nesta seção são indicados vídeos como mais um recurso para aprofundar a temática explorada.

• **Referências:** aqui o docente encontra listadas as referências bibliográficas utilizadas na unidade para que se tenha acesso aos textos utilizados na íntegra.




**Fonte:** as autoras.

As ***unidades de formação*** foram elaboradas para serem utilizadas em tempo médio de 120 minutos, mas isto poderá variar conforme a disponibilidade de carga-horária, o número de pessoas no grupo que a utilizará bem como o nível de participação e engajamento do grupo. As ***unidades*** podem, ainda, ser utilizadas como material de autoestudo e, por isso, cada docente pode decidir quanto tempo se dedicará a ela!

# QUAIS PREMISSAS SUSTENTAM AS UNIDADES DE FORMAÇÃO?

Seguindo as proposições apresentadas nos volumes I, II e III, compreendemos como fundamentais as seguintes premissas: a criança como sujeito agente; as concepções de infâncias; a língua(gem); as praxiologias; e a educação docente. Contudo, diante das demandas contemporâneas relacionadas ao ensino de inglês para crianças migrantes internacionais, consideramos necessário ampliar esse conjunto de fundamentos teóricos. Assim, propomos o acréscimo de três novas premissas: a do acolhimento linguístico e cultural, que reconhece e valoriza os repertórios plurilíngues e as trajetórias culturais das crianças; a premissa do acolhimento afetivo, que enfatiza a dimensão emocional envolvida nos processos de deslocamento e adaptação; e a premissa da translinguagem, que compreende as práticas linguísticas como dinâmicas, híbridas e integradas, legitimando o uso articulado de diferentes línguas no processo de construção de sentidos. Tais acréscimos visam fortalecer uma perspectiva pedagógica mais sensível, inclusiva e alinhada às realidades multilíngues presentes nas salas de aula contemporâneas.

## 1. Premissas da criança como sujeito agente

Considera-se aqui a importância de colocar a criança no centro da aprendizagem. Conforme Menezes de Souza (2019, p. 256),

> **“(...) o que precisamos para tudo, desde o fundamental até a pré-escola – e agora estou falando de cima para baixo -, é criar esse senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças.”**

A esse respeito, Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p. 613) argumentam ainda que

[1] Referimo-nos aqui ao curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem (*stricto sensu*) e à Especialização em Ensino de Inglês para Crianças (*lato sensu*), ambos da Universidade Estadual de Londrina. Além disso, colaboraram para a elaboração das unidades docentes de várias Instituições de Ensino Superior que vem atuando no contexto de ensino e de formação docente para o ensino de inglês com crianças pequenas.

> **(...) educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades.**

Canagarajah (1999), por sua vez, nos coloca que, para além de decidir se ensinar ou não a língua inglesa, é preciso ponderar a importância de como ensiná-la. Neste sentido, uma educação linguística (Cavalcanti, 2013) deve se preocupar em "contribuir para o engajamento social dos falantes e das culturas em uma prática social de linguagem" (Merlo; Fonseca, 2018, p. 143). .

Reconhecemos a criança enquanto coconstrutora de conhecimentos e de sua própria identidade e, neste sentido, a educação linguística assume importante papel no processo de constituição dos modos possíveis de se expressar para além da língua enquanto código, mas também nas várias linguagens próprias às infâncias.

Foi nesta perspectiva, de uma educação linguística em línguas adicionais na infância com crianças e para elas que os conteúdos das ***unidades*** foram idealizados.

## 2. Premissas de infâncias

As reflexões propostas nas ***unidades de formação*** consideram as crianças como cidadãs e sujeitos de direitos e, portanto, protagonistas de seus processos de construção de saberes. Este material está alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI) (Brasil, 2010, p. 12) ao afirmarem que a criança é

> **Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.**

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), é considerado criança a pessoa com até 12 anos incompletos de idade. Todavia, é preciso ter em mente que não é possível congregar todas as infâncias (Friedmann, 2013) de forma tão ampla e generalista. Cada etapa do 'ser criança' carrega consigo suas particularidades, necessidades e possibilidades. A infância é heterogênea e complexa e, sendo assim, sua compreensão requer conhecimentos interdisciplinares que nos permitam enxergar as inúmeras formas de expressão que as crianças carregam consigo.

Paulo Freire (2000, p. 40) afirma que as crianças são "(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem". Portanto, são sujeitos históricos e produtores de cultura.

Por isto, os temas das ***unidades de formação*** são abordados com o objetivo de fomentar nos e nas docentes percepções que o ensino de inglês com crianças não apaga suas identidades e tampouco reduz suas percepções sobre o mundo que as cerca. Pelo contrário, a educação linguística com crianças pequenas deve oportunizar, por meio da língua e da linguagem, momentos nos quais elas possam se expressar livremente ao lançar mão de seus repertórios culturais (Busch, 2012; 2015), agindo e vivendo em suas esferas socioculturais.

Sobre infâncias e o 'ser-criança', buscamos respaldo em Quinteiro (2011, p. 11) que nos alerta sobre o fato de que

> **"Finalmente, a ideia da infância na escola vincula-se à ideia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal. Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, onde a criança goste de ir e permanecer não só por "obrigação", mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo."**

Para educar linguisticamente é preciso considerar a importância de trazer para a sala de aula práticas educativas decoloniais (WALSH, 2013; MIGNOLO, 2008) que possibilitem uma educação linguística *na* e *para* a infância (TONELLI, 2020) pela qual tanto almejamos.

Assim, as ***unidades*** aqui disponíveis visam, ainda, cooperar com uma formação docente consciente sobre a importância de práticas informadas que

possam contemplar as exigências por profissionais que atuam na educação básica, "mobilizando a ampliação e qualificação de sua oferta" (RORATO; MELLO, 2020, p. 153).

## 3. Premissas de língua(gem)

Outra premissa importante para a elaboração das ***unidades*** é a de que é preciso sempre valorizar a língua primeira do aprendiz. Aprender uma língua envolve mais que metacognição, inclui emoções e experiências (BUSCH, 2015).

Conforme Leffa e Irala (2014, p. 22), o ensino de outra língua deve partir da primeira língua do aprendiz, pois há uma tendência "de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua".

Tomamos língua como prática social (BAKHTIN, 2004) que promove mecanismos de interações e de construção de sentidos considerando sempre seus contextos sócio-históricos e assim, compreendemos a importância de que os alunos, em especial alunos-crianças, participem de eventos linguageiros reais que considerem diferentes âmbitos e esferas da sociedade que circulam em dimensões comunicativas da língua (SCHNEUWLY, 2004) próprias às suas realidades de vida.

Por isto, as atividades voltadas à formação docente para o ensino de inglês nos anos iniciais apresentadas nos volumes que integram esta coleção mobilizam formas de, ao educar crianças por meio da(s) língua(s), valorizar os repertórios linguístico e culturais (BUSCH, 2012) que elas trazem para a sala de aula.

Ferraz (2018), embora não se dedique às línguas adicionais na infância, nos convida a refletir sobre o fato de que não se pode desassociar a educação do ensino de línguas para que, a partir disso, educadores possam, por meio da docência, contribuir para a construção da cidadania. Ao trazermos essa ideia para o campo em questão, agir por meio da língua e de seu ensino para promover educação *com* crianças - e não somente *para* elas - levando-as a lançar mão das suas próprias linguagens para ler o mundo e ir além do código, a educação linguística passa a assumir papéis antes limitados (CAVALCANTI, 2013).

Quando se fala em educação linguística *com* crianças (MALTA, 2019), o ensino do sistema da língua não está sendo negado ou desconsiderado. Pelo

contrário, o espectro de uma educação linguística, como nos mostra Cavalcanti (2013), traz em si rupturas territoriais e o termo 'educação linguística' abarca a relação interdisciplinar que implica a integração de conceitos, de teorias e do reencontro de, ao menos, dois campos inter/trans/multidisciplinares – das ciências da educação e das ciências linguísticas - que, em um movimento integrador a partir de outras perspectivas, passam a definir os problemas e métodos de investigação.

Como colocado por Passarelli (2019, p. 79)

> **"Por ser a escola a instância pública de uso da linguagem, é nela que devemos propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo, o que se sustenta na concepção de linguagem como processo de interação entre sujeitos que se valem da língua em suas variedades diatópicas (regionais), diastrásticas (sociais) e diafásicas (estilísticas)."**

As premissas de língua(gem) das ***unidades*** aqui compartilhadas convidam a reflexões sobre o ensino da língua inglesa na infância compreendendo que tal ensino não é enrijecido em estruturas da língua reduzindo-a a seus códigos e regras gramaticais. Conforme May (2014), a 'virada multilíngue' nos encoraja a repensar nossas práticas e os modos como podemos fazer educação linguística e, neste sentido, considerar e valorizar as praxiologias torna-se essencial.

## 4. Premissas de praxiologias

Entendemos que ensinar línguas *com* crianças (MALTA, 2019) em uma perspectiva crítica é "fazer com que essa criança se perceba como uma voz no mundo, mas que ela também perceba que há outras vozes, e outros modos de ser e agir, que ela respeite e conheça esses outros modos" (TONELLI, 2020, 28:59).

Para Sousa Santos (2002, p. 65), a globalização é uma forma de localismo, ou "localismo globalizado", o que pode incorrer no risco de apagar práticas situadas e bem-sucedidas de ensino, incluindo o de inglês na e para a infância. Tal cenário nos leva à ideia de praxiologias que, segundo Freire (1987), significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou seja, vai da teoria para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

Conforme Brossi (2022, p. 208), é preciso valorizar as praxiologias

> **(...) originadas nas vivências, nas relações com as crianças, e com as demais professoras dos anos iniciais, a partir de confrontos entre o (não) aprendido no curso de formação inicial e as necessidades situadas que emergem das experiências no chão da escola.**

Alinhamo-nos à Freitas e Avelar (2021) que definem praxiologias como

> **(...) a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências.**
>
> **(FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)**

Tomamos, portanto, as praxiologias como centrais na docência, mas especialmente na atuação em anos iniciais pelo fato de que, ainda que nos faltem diretrizes sobre a organização do ensino de línguas *com* crianças (TONELLI; AVILA, 2020) e, por consequência, para a formação docente, estas são realidades em nosso país e, deste modo, não se pode desconsiderar o que já tem sido desenvolvido nos mais diferentes municípios brasileiros. Por isso, os temas explorados nas ***unidades*** e as atividades nelas contidas, em especial, nas seções 'para refletir' e 'na prática', partem também das praxiologias de quem colaborou para sua idealização.

Aqui, importa recuperar o 'Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental' (BRITISH COUNCIL, 2022), elaborado por um grupo de pesquisadoras após conhecer as praxiologias em diversos municípios brasileiros. Este documento sugere modos de organizar o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental e pode servir como fonte de consulta para o aprimoramento de oferta ou sua implementação.

## 5. Premissas de educação docente

No que se refere à educação docente, partimos do conceito de currículo como "um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações" (NÓVOA, 2001, p. 145) que possibilita diversas maneiras de propor, organizar e implementar experiências de ensino e de aprendizagem. Portanto, o currículo pode ser organizado de diferentes formas, levando-se em conta as especificidades de

cada instituição e de cada grupo de discentes.

Tal acepção é importante, pois as ***unidades de formação*** podem - e devem - ser adaptadas de acordo com as realidades dos cursos nos quais serão utilizadas, haja vista que ainda não há consenso sobre como incorporar disciplinas que tratem, especificamente do ensino de línguas na infância, ou como temos preferido nos referir, da educação linguística em línguas adicionais *com* crianças, nas licenciaturas.

De todo modo, ao recomendar em seu item 3.3., "a revisão e a modernização dos cursos de Letras, Pedagogia e outras licenciaturas" para a formação docente com vistas a atender as demandas contemporâneas, em especial, para a educação bilíngue em nosso país, as Novas Diretrizes para a Educação Bilíngue (BRASIL, 2020) ratificam a urgência de formação para os contextos emergentes de que nos fala Santos (2005; 2009) e (in)explorados, de acordo com Tonelli (2016).

As temáticas mobilizadas nas ***unidades de formação*** partem de diálogos que desestabilizam a ideia do currículo como algo posto e acabado (LOPES, 2012), pois não há a pretensão ou a intenção de preestabelecer, por meio delas, "uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade profissional docente" (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Pelo contrário, compreendemos ser preciso discutir e acolher o que nos fala Berticelli (1998, p. 159) sobre o fato de que "[...] a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer."

Além disso, quando pensamos em educação linguística em língua inglesa *com* crianças, alinhamo-nos a Barbosa (2013, p. 219) para quem

> **"Torna-se necessário captar os elementos sensíveis da vida cotidiana e relacioná-los aos processos sociais, históricos e políticos para que os mesmos façam sentido para as crianças e ofereçam para elas outros olhares e modos de viver."**

Por isso, as reflexões e práticas propostas em cada uma das ***unidades*** sugerem bases para uma formação docente para atuar com crianças – e por que não também *para* e *por* elas? - tendo sempre a escola e a sala de aula "como lugar de encontro [que] requer a criação de experiências compartilhadas, demanda diálogo e a atribuição de outros sentidos para os espaços-tempos, outras valorizações para o cotidiano em sua simplicidade e extraordinariedade" (BARBOSA, 2013, p. 219).

Quando nos referimos às premissas subjacentes à formação docente para atuar no ensino de línguas *com* crianças pequenas, ponderamos a importância da centralidade de conhecimentos específicos de sua área de atuação (CELANI, 2001). Compreendemos, juntamente com outras pesquisadoras da área (SANTOS,

2005; TUTIDA, 2016), que o exercício da profissão docente (TONELLI, 2017) no ensino de línguas *com* crianças requer saberes próprios à essa profissão.

Para tanto, evidenciamos a relevância das questões culturais atreladas à educação linguística. Dessa forma, pode-se desenvolver uma educação linguística responsiva (HOLLIE, 2017), ou seja, abordar o ensino da língua por meio de questões culturais que identificam os alunos e, assim, promover seus desempenhos e sensações de bem-estar sobre suas posições no mundo.

Essa educação linguística responsiva valida a língua primeira no processo de aprendizagem e tomada de consciência de uma língua adicional, criando a possibilidade de aprendizagem de ambas, em que as crianças consigam estabelecer vínculos de uso e de valor entre duas ou mais línguas. Dessa maneira, torna-se possível a construção de pontes entre a língua, a cultura *em* e *de* casa, na escola e na comunidade, dando vida à socialização da e por meio da linguagem.

Por meio das ***unidades*** que compõem essa coleção almejamos cooperar com essa educação linguística que liberta, que representa e que respeita a diversidade. Além disso, essa obra simboliza a união de histórias de educadores e educadoras, conscientes de suas heterogeneidades e de que os encontros dessas diferenças geram possibilidades de reflexões e atuações relevantes a outros profissionais, que se preocupam em ensinar uma língua adicional *para* e *com* crianças, almejando resultados que incluam e ultrapassam questões estruturais e comunicativas da língua.

Enfim, nosso maior desejo, é que o docente, enquanto educador e educadora, possa encontrar possibilidades de reflexões, de ações e de questionamentos sobre si mesmo e sobre como a língua(gem) e a educação por meio das línguas podem contribuir para manter o brilho nos olhos das crianças que a constituem ser humano.

## 6. Premissa do acolhimento linguístico e cultural

A dificuldade em compreender o idioma falado em um novo território é um dos maiores desafios vivenciados pelos migrantes internacionais. Para as crianças inseridas nas comunidades escolares, a comunicação pode trazer diversos sentimentos de angústia e falta de pertencimento, visto que podem não se sentir integrados nas aulas.

Para Grosso (2008), a aprendizagem da língua para o migrante internacional ultrapassará a comunicação e se tornará uma ferramenta integrativa para a tomada de consciência de direitos e deveres, enquanto cidadão, conectando a aprendizagem da língua com as necessidades e os interesses dele.

Alguns questionamentos que o estudante migrante internacional pode se deparar são: Como serei acolhido pela turma? Será que os professores e colegas poderão me entender? Será que entenderei o conteúdo das aulas? Em que série eu vou ingressar? O conteúdo que aprendi no meu país de origem será considerado? (Waldman, 2018, p.22).

Andrade e Santos (2010, p. 53 e 54) dizem que.

> **“Esses alunos encontram dificuldades para se comunicar em sala de aula com seus professores e com os demais colegas. Além disso, sentem-se encabulados por não entenderem o que se fala e têm medo de se expressar em português. Em consequência, sentem-se desmotivados, não se adaptam às regras da disciplina escolar e acabam por ser discriminados.”**

O acolhimento escolar deste aluno migrante precisa ser bem formulado e pensado pela escola, já que as diferenças culturais, linguísticas e alimentares são fortemente sentidas pelos alunos migrantes internacionais, sendo então, responsabilidade da escola, formar os docentes assim como receber suporte para o processo de reconhecimento e recepção deste aluno (Cabral; Souza; Cabral, 2025).

Assim, cabe à comunidade escolar e ao professor considerar a língua primária do aluno, assim como, talvez, o desejo de não estar ali, mas sim obrigado por motivos de forças maiores, para que haja conexão e estabelecimento de relações de contato com a realidade desse sujeito (Kuhm; Olsen; Jung, 2022).

Dentre as possibilidades de ação integradora linguística, a escola pode tomar algumas atitudes como a inclusão de intérpretes que podem ser agentes que auxiliam na integração durante o processo de aprendizagem da língua de acolhimento (Cabral; Souza; Cabral, 2025). Peres (2015, p.29-30) explica que.

> **“O refugiado, assim como todo ser humano, tem sua identidade construída através da língua. A língua materna representa para o ser humano, não apenas um símbolo da sua nacionalidade, mas, também, a sua identidade cultural. É importante que os refugiados além de expostos à diversidade cultural, possam continuar usando a sua língua materna mesmo no país estrangeiro, para que a sua identidade seja preservada e a sua cultura, [...] seja mantida, mesmo em meio processo de integração a uma nova sociedade”**

Guimarães et al. (2020, p.87) adicionam que

> **“Acreditamos que, além da necessidade de se aprender a língua-cultura do país de acolhimento para a própria inserção social e profissional, as crianças em situação de deslocamento forçado que chegam às escolas precisam também ser inseridas em uma dinâmica didático-pedagógica que privilegie sua língua e cultura, de modo que a diversidade linguístico-cultural seja a base para projetos pedagógicos transformação e de justiça social.”**

Como docentes de línguas, temos o compromisso de promover a integração linguística dos estudantes. Por isso, as unidades de formação são direcionadas a professores de inglês que vivenciam esse contexto em sala de aula. Nesse cenário, as aulas de inglês podem se tornar um espaço de interação e integração entre os alunos, ainda que o desafio seja maior quando, além do inglês, outras línguas de pertencimento também estão presentes além do português. Em vez de tratar essas línguas como algo “estrangeiro”, o professor pode transformar a aula em um momento de acolhimento linguístico, oferecendo aos estudantes a oportunidade de conhecer e valorizar a língua de seus colegas.

## 7. Premissas do acolhimento afetivo

O que é afetividade? Ferreira (1999, p.62) diz que

> **“Afetividade (de afeto+(idade) é a qualidade psíquica conjunto de fenômenos psíquicos que se manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria, ou tristeza.”**

Já Ribeiro (2010, p.403) entende como “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções”.[1]

[1] Para aprofundamento nesta definição, sugerimos a leitura da unidade 3 do volume 3 da Coleção Unidades Formativas para a Prática do Ensino de Inglês com Crianças, onde o conceito de afetividade é explorado por Malta (2024).

É comum que crianças migrantes internacionais se sintam perdidas e desamparadas dentro do ambiente escolar, visto que podem não se sentir confortável e pertencentes ao ambiente, por conta de todas as diferenças culturais e linguísticas. Posto isso, fica a cargo do professor acolher este aluno, para que ele se sinta parte integrante do contexto escolar, tendo seus sentimentos, opiniões, desejos e dificuldades escutadas e atendidas, porém as questões afetivas muitas vezes não são trabalhadas na formação de docentes que irão atuar na educação básica (Arroyo, 2000).

A importância do vínculo e acolhimento afetivo na construção da personalidade do sujeito é destacada,

> **"Sabendo que a afetividade faz parte de todo o desenvolvimento estrutural e psicológico do ser humano, e que sem ela, este não se desenvolve plenamente, é de extrema relevância demonstrarmos a importância do afeto na construção da base da personalidade nos primeiros anos de vida, considerando que aquilo que acontece ao indivíduo neste período irá refletir-se na adolescência e na fase adulta (Bairros et al., 2011, p.1)"**

Saber entender os sentimentos de confusão, medo, insegurança, entre outros, não é uma tarefa fácil para o docente, visto que eles precisarão conectar-se afetivamente com essa criança, a fim de que o aluno o veja como uma ponte de apoio para o enfrentamento das dificuldades durante esse período. Porém, Azevedo e Amaral (2022, p.142) destacam que "para o processo de acolhimento, além do esforço e dedicação do professor, é necessária a aplicação de mudanças estruturais"

Entendemos, então, ser necessária uma formação para que o docente conheça os aspectos da afetividade em sala de aula, oportunizando possibilidades de conexão com seus alunos, para que o ambiente escolar se torne um espaço de acolhimento e respeito às especificidades e às emoções.

A falta de capacitação docente em relação à afetividade pode dificultar a integração de crianças migrantes na escola, especialmente as que enfrentam traumas, já que ao invés de combater estigmas, a ausência de preparo dos profissionais contribui para a "patologização dos imigrantes", com diagnósticos equivocados de déficit de atenção ou autismo, por exemplo, porém, o problema é, muitas vezes, a barreira linguística, mostrando a persistência do preconceito e da falta de empatia na sociedade (Rodrigues, 2021).

# 8. Premissas da translinguagem

A translinguagem questiona o que são línguas nomeadas, problematizando quais são as delimitações fronteiriças entre línguas e estados-nações que contestam a ideia de uma língua, uma cultura, uma nação, para que as diferenças sejam vistas como produtivas, pois podem promover movimentos colaborativos (Marques; Jordão, 2022).

A perspectiva translíngue reconhece práticas diferentes e os cenários sócio-históricos em que elas tomam forma (Wei, 2018). O conceito de translinguagem adiciona o entendimento da linguagem no "mundo de mobilidade, de redes digitais, de fronteiras esmaecidas de estados-nação, de inseguranças, de ambiguidades, de desessencializações identitárias e linguísticas, de super diversidade" (Moita Lopes, 2013, p.19).

Na educação línguística, enquanto educadores, faz-se necessária uma abordagem que fuja do controle nacionalista, não levando o monolinguismo como regra (Lucena, 2021). Coincide, portanto, com a necessidade de adoção de uma visão que valorize a pluridiversidade e que a entende como recurso e que questione e critique a linguagem, ao mesmo tempo que questione e critique a visão da linguagem como um objeto delimitado e fixo enquanto um objeto delimitado e fixo (Heller; McElhinny, 2017). Assim, uma educação translíngue proporciona espaço para o docente desafiar discursos monolíngues (Ubaque-Casallas, 2023).

Como docentes, em um mundo migratório, precisamos de aulas reflexivas e críticas, para que haja espaço para atitudes e discussões que invoquem a deconolização de forma colaborativa entre os agentes da sala de aula (Marques; Jordão, 2022). Além disso, Rajendram (2022, p.78) afirma que

> **"a pedagogia do translanguinguagem incentiva os educadores a aproveitarem todo o repertório linguístico e semiótico dos alunos para apoiar seu aprendizado, em vez de exigir que eles deixem certos idiomas fora da sala de aula"**

Anwaruddin (2018, p.308) salienta que

> **"O potencial emancipatório da translinguagem, conforme eu a vejo através da lente da minha experiência em sala de aula, pode fornecer uma alternativa à perpetuação da dominação. O objetivo pedagógico do professor não deve ser simplesmente abrir mão de sua autoridade na sala de aula. Em vez disso, o professor deve confiar na inteligência dos alunos"**

Contudo, para Pacheco e Miller,

> “implementar pedagogias de translinguagem podem ser uma tarefa difícil, especialmente quando o professor não fala as línguas de herança dos alunos e os alunos falam muitas línguas de herança diferentes na sala de aula” (Pacheco; Miller, 2015, p.2).

Entendemos, portanto, que, práticas translíngues são necessárias nas salas de aulas plurilíngues, para que o aluno seja integrado e sua língua de pertencimento seja reconhecida no contexto escolar, visando respeito às diferenças e às diversas formas de comunicação e linguagem que cada indivíduo pode utilizar.

**Premissas que Sustentam as Unidades**



## REFERÊNCIAS


ANDRADE, M. S. B.; SANTOS, P. L. C. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5664. Acesso: 6.12.2020.

ANWARUDDIN, S.M. Translanguaging as transformative pedagogy: Towards a vision of democratic education. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 18, n. 2, p. 301-312, 2018.

ARROYO, M. G. (2000). Ofício de mestre: imagens e auto-ima gens (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.

AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. Revista Teias, v. 23, n. 69, p. 134-146, 2022.

BAIRROS, J., BELZ, C.W., MOURA, M., OLIVEIRA, S. G., RODRIGUES,T. T., SILVA, S. C., & COSTA, F. T. (2011). Infância e adolescência: A importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional (XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão). Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Ed. HUCITEC ANNABLUME, 2004.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-eadolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de EducaçãoPlurilíngue. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000uncategorised/90801-educacao-plurilingue. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRITISH COUNCIL. Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, 2022, 40 p. Disponível em: https://www.inglesnasescolas.org/headline/ingles-para-criancas-publicacao-traz-propostas-para-diretrizescurriculares. Acesso em: 27 jun. 2022.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122. Acesso em: 17 jun. 2022.

BROSSI, G. C. Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben The Lived Experience of Language, Applied Linguistics, v. 38, n. 3, June 2017, p. 340–358, https://doi.org/10.1093/applin/amv030.

BUSCH, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. Applied Linguistics, 33(5), p. 503-523. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/ams056.

CABRAL, J., de Souza, I. F., & da Silva CABRAL, G. (2025). O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO A ESTUDANTES MIGRANTES E NA CONDIÇÃO DE REFUGIADOS PELA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SANTA CATARINA. ARACÊ, 7(4), 18072-18103.

CANAGARAJAH, S. On EFL teachers, awareness, and agency. ELT Journal, 53(3), p. 207-214, 1999. Disponível em: https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/53/3/207/2924475?login=false. Acesso em: 12 jun. 2022.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In L.P. Moita Lopes (ed.), Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211 - 226.

CELANI, A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. PELOTAS: Educat, 2001, p. 21 – 40.

DEBASTIANI, V. J., DEBASTIANI, J. S. M., & GONÇALVES, S. R. (2020). Papel da Psicologia no acolhimento dos migrantes em sofrimento psíquico. In II Seminário internacional diálogos interculturais na América Latina (SIDIAL) e do IV congresso internacional: pluralismo jurídico, constitucionalismo, buen vivir e justiça ambiental na América Latina (pp. 166-174).

FERRAZ, D. M. Os sentidos de "crítico" na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (org.). Educação linguística em línguas estrangeiras. 1ª ed. Campinas, Pontes Editores, 2018, p. 33-61.

FERREIRA, A. B.H.. Novo dicionário de língua portuguesa sec.XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In.: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91-108.

FRIEDMANN, A. Linguagens e Culturas Infantis. São Paulo: Cortez, 2013.

GUIMARÃES, T. F.et al. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. Revista X, v. 15, n. 7, p. 83-102, 2020.

GROSSO, M. J., TAVARES, A. e TAVARES, M. O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento, DGIDC, IEFP, ANQ, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

HELLER, M.; McELHINNY, B.. Language, capitalism, colonialism:toward a critical history. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

HOLLIE, S. Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning-Classroom Practices for Student Success. Shell Education, 2017.

KAWACHI-FURLAN, C. J; TONELLI, J. R. A. "Na teoria a prática é outra?": Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto do artigo. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609–630, 2021. v23.n.2.60145. Disponível em: https://seer. ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60145. Acesso em: 16 jun. 2022.

KUHM, S. P., OLSEN, L. T. D., & JUNG, H. S. (2022). Inclusão e acesso de crianças imigrantes e refugiadas à escola: desafios e possibilidades. Temática, 18(2), 172–186. https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2022v18n2.62083

FEVEREIRO/2022 – NAMID/UFPB http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/index2022.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. Perspectiva, Florianópolis, v. 37, n. 3 p. 728-747, jul.-set., 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108. Acesso em: 17 jun. 2022. RAJENDRAM, S. “Our country has gained independence, but we haven't”: Collaborative translanguaging to decolonize English language teaching. Annual Review of Applied Linguistics, v. 42, p. 78-86, 2022.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 403-412, 2010.

RODRIGUES, R. R. " Construindo pontes em vez de muros": acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2021.

RORATO, A.; MELLO, E. M. B. Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na Educação Infantil. Reflexão E Ação, v. 28, n. 2, 2020, p. 147-164. https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14412. Acesso em: 17 jun. 2022.

SANTOS, L. I.S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. Revista Polifonia, v. 28, n 52, p. 233- 259. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718. Acesso em: 17 jun. 2022.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor? 2005. 230p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 276 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/103520. Acesso em: 17 jun. 2022.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129 - 147.

SOUSA SANTOS, B. Os processos da Globalização. In: A Globalização e as Ciências Sociais, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

TONELLI, J. R. A. Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. Revista Signum: Estudos da Linguagem, 19, 2, p. 35-65, dez. 2016. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23218/20170. Acesso em: 17 jun. 2022.

TONELLI, J. R. A. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais. Rio de Janeiro: SME, 2020. 1 vídeo (79 minutos [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LGHmZarMk4I. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais - YouTube Acesso em: 22 dez. 2021.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? Revista X, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243-266, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884>. Acesso em: 11 jun. 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73340.

TONELLI, J. R. A. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (org.). História, políticas e ética na área profissional da linguagem. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.

TUTIDA, A. F. Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

UBAQUE-CASALLAS, D. F. A aplicação do translinguismo na decolonização do ensino de inglês na Colômbia: uma pesquisa narrativa. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, v. 28, n. 3, 2023.

WALDMAN, T. C. Uma introdução às migrações internacionais no Brasil contemporâneo. Brasília: ENAP, 2018 Disponível em http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6451. Acesso em 07 set 2025.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. Journal of pragmatics, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, 2011.

# A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS

# Objetivos da Unidade:

- Refletir sobre a formação inicial e/ou continuada recebida pelo professor;
- Discutir os desafios vivenciados neste contexto; e
- Repensar o papel do professor e da escola para com as crianças migrantes internacionais.

# Aproximando-se do tema

Não temos como negar que nos cursos de formação de professores, cada vez mais surgem temáticas contemporâneas que necessitam de debate, como a educação básica (Quevedo-Camargo; Silva, 2017), o ensino de inglês com crianças (Malta, 2019), o ensino de inglês com alunos Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Ferreira; Tonelli, 2020) e, atualmente, os estudantes migrantes internacionais em contextos escolares (Braga, 2019).

Levando em consideração que o Brasil recebe enorme contingente de migrantes internacionais que, junto consigo, trazem seus filhos com idade escolar, os docentes precisam receber formação inicial e/ou contínua para atuar diante desse cenário, visto que esse aluno deve ser acolhido dentro da escola. Porém, mesmo com a resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, a qual iremos discutir mais a frente, Pinho (2024, p.182) destaca que

> **“[...] as legislações e documentos que norteiam a educação brasileira muitas vezes não chegam nem a mencionar a existência de migrantes e refugiados, ou se citam, não englobam diretrizes para integrar suas particularidades culturais e linguísticas de modo efetivo no âmbito educacional e, consequentemente, no país de acolhimento. de aula. Em vez disso, o professor deve confiar na inteligência dos alunos”**

Cavalcanti (1999) já problematizava que os cursos de formação docente tendem a preparar professores para atuar com um falante idealizado, ou seja, homogêneo e isento de conflitos culturais, desconsiderando as especificidades linguísticas, sociais e culturais que caracterizam o aluno real, marcado pela diversidade e pela heterogeneidade. A pesquisadora explica o que, em sua acepção, precisamos esperar de um curso de formação para docentes diante deste cenário

> **Entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aula (Cavalcanti, 2013, p. 2012)**

Quando não há um aprofundamento consistente acerca da realidade do aluno migrante internacional, somado à insuficiente preparação docente para atuar em contextos de diversidade, podem emergir atitudes negativas diante das diferenças linguísticas e culturais. Tais posturas não decorrem necessariamente de uma intenção discriminatória, mas da dificuldade de compreender os processos que se desenvolvem em sala de aula (Dooly, 2005). Nesse sentido, ao focar apenas nos erros dos estudantes migrantes, influenciado por preconceitos linguísticos, o professor acaba por adotar uma atitude negativa em relação à linguagem do outro.

Contudo, é importante frisar que a falta de apoio das redes de ensino e das entidades responsáveis pela educação são fatores que dificultam o agir pedagógico do docente (Oliveira, 2020). Além disso, a ainda limitada produção de pesquisas, artigos e estudos aprofundados sobre a temática evidencia a necessidade de ampliar e fortalecer as discussões nos cursos de licenciatura. Conforme destaca Goodwin (2002), a formação docente precisa incorporar de maneira mais consistente reflexões sobre diversidade cultural e linguística, de modo a preparar professores para atuar em contextos educacionais marcados pela mobilidade e pela pluralidade.



**PARA REFLETIR...**

- Em sua formação inicial, você teve disciplinas ou discussões sobre migração e diversidade cultural? Como foram abordadas?

- Como você define a sua formação para atuar com crianças que não têm a língua portuguesa como língua de pertencimento?

- Quais foram os principais desafios que enfrentou ao receber uma criança migrante pela primeira vez? Como lidou com eles?

- A escola onde você atua tem um protocolo ou orientação específica para acolher crianças migrantes? Você conhece esse protocolo?



**NA PRÁTICA...**

**1.** Faça um desenho ou uma colagem que represente os seus sentimentos em relação a atuar com crianças migrantes internacionais nas aulas de inglês ou um desafio que você encara neste contexto. Acesse o repositório online deste material e publique sua criação! Não se esqueça de interagir com os colegas.

Cursino (2020) salienta que há uma urgente necessidade em aprimorar competências do docente em contexto multiculturais e multilíngues, como a mediação em línguas distintas, a compreensão cultural e cívica, além de um conhecimento sobre a identidade de cada aluno e, para isso, o docente deve refletir sobre a sua própria identidade linguística e sua consciência plurilíngue. Porém, a mesma autora adiciona que não basta o professor apenas aprender mais uma língua, mas aceitar, respeitar e agir na educação plurilíngue.

O docente necessita revisar e adequar suas práticas no plano profissional, para que os alunos se sintam culturalmente e linguisticamente integrados e respeitados no seu país de acolhimento (Cursino, 2020).

## A resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020

A resolução N° 1 de 13 de novembro de 2020, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, indica os direitos que os migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio possuem no sistema público de ensino brasileiro. O documento é composto por sete artigos é dividido em três eixos: direito à matrícula na Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio; processos avaliativos para inserção no contexto escolar; e acolhimento.

Antes de aprofundarmos a análise do referido documento, é fundamental compreender os conceitos de migrantes internacionais, retornados, refugiados, deslocados internos, apátridas e solicitantes de refúgio, uma vez que cada uma dessas categorias envolve condições jurídicas, sociais, políticas e emocionais específicas, que impactam diretamente a trajetória escolar das crianças. Para o professor, conhecer esses termos é essencial, pois possibilita uma leitura mais contextualizada da história de vida do estudante, evitando generalizações e interpretações equivocadas sobre sua experiência migratória.

Além disso, essa compreensão contribui para o reconhecimento de direitos educacionais, especialmente nos casos de refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas, que podem enfrentar barreiras documentais e institucionais. Ao dominar tais conceitos, o docente amplia sua sensibilidade para lidar com possíveis situações de ruptura, vulnerabilidade, bilinguismo emergente e processos de adaptação cultural, fortalecendo uma prática pedagógica ética e inclusiva.

**Quadro 1:** Conceitos para definição do migrante

| Termo | Explicação pela ACNUR (2010) |
|---|---|
| **Refugiados** | Os refugiados são pessoas que estão fora do seu país de origem por forças maiores, que podem ser: perseguição, questões raciais, religião, opinião política como também, em consequência, a violação de direitos humanos e conflitos armados |
| **Migrantes internacionais** | São todas as pessoas que deixam seus países de origem com o objetivo de se estabelecer em outro, de forma temporal ou permanente. Os migrantes têm, em geral, motivações sociais e econômicas, pois fogem da pobreza ou do desemprego e buscam melhores condições de vida, como melhor acesso ao trabalho, à saúde e à educação |
| **Apátridas** | Apátrida é a pessoa que não tem a nacionalidade reconhecida como cidadão por nenhum país. |
| **Solicitantes de refúgio** | Os solicitantes de refúgio são aqueles que solicitam às autoridades competentes serem reconhecidos como refugiados, porém ainda não tiveram seus pedidos avaliados e julgados |

| | |
|---|---|
| **Deslocados internos** | Os deslocados internos são aquelas pessoas deslocadas dentro de seu próprio país, pelos mesmos motivos de um refugiado, mas que não atravessaram uma fronteira internacional para buscar proteção |
| **Retornados** | As pessoas que tinham um status de refugiado ou solicitante de refúgio, mas de forma voluntária, retornaram ao seu país de origem |

**Fonte:** ACNUR (2010)

O art. 1º garante direito à educação brasileira a todas as crianças e aos adolescentes vindos de outros países, sem necessidade de documentação prévia, tendo a vaga garantida prontamente, sem qualquer mecanismo discriminatório, sendo a matrícula um processo facilitado, levando em consideração a vulnerabilidade do estudante. O art. 2º afirma que na Educação infantil e no primeiro ano do Ensino fundamental, a idade será o critério para matrícula; já no art. 3º, a partir do segundo ano do Ensino fundamental e no Ensino médio, o aluno deve ser avaliado para ser inserido no ano escolar correspondente.

Sobre os processos avaliativos discutidos nos art. 4º e 5º, trataremos na unidade III, na qual focaremos na avaliação. No art. 6º são explicadas as ações que a escola deve adotar para assegurar o acolhimento dos estudantes migrantes. Entre elas, destacam-se: a promoção da não discriminação, a prevenção ao bullying, ao racismo e à xenofobia, a não segregação entre estudantes brasileiros e estrangeiros, a capacitação de professores e funcionários em práticas inclusivas, a realização de atividades que valorizem a cultura de origem dos alunos e a oferta do ensino de português como língua de acolhimento, de forma a possibilitar sua inserção social quando não houver domínio da língua portuguesa.

Azevedo e Amaral (2022) problematizam que a resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 não considera a alta carga horária dos professores que já possuem outras demandas, sem o mínimo de suporte necessário. Em outras palavras, o professor precisa receber este estudante migrante de maneira acolhedora, sem possuir um apoio ou até mesmo uma formação profissional para isso, o que é garantido pela resolução, mas não condiz com a realidade do professor da educação básica brasileira.

Os autores acrescentam que "o que pode se encontrar são profissionais que não recebem orientação para atuar nesse contexto de trabalho e que passam a lidar com novos desafios." (Azevedo; Amaral, 2022, p.142) que fortalece essa crítica à falta de preparo que o poder público fornece ao professor para atuar com os estudantes migrantes.

Assim,

> **“para o processo de acolhimento, além do esforço e dedicação do professor, é necessária a aplicação de mudanças estruturais, e esse é o ponto de discrepância entre o texto e a realidade concreta” (Azevedo; Amaral, 2022, p.142),**

pois,

> **“professores, principalmente aqueles de línguas estrangeiras, devem ter uma formação voltada ao plurilinguismo, adequando-se ao perfil plurilíngue dos indivíduos” (Cursino, 2020, p.421).**

Ao analisar a resolução discutida nesta seção, observa-se que, em termos normativos, o documento parece contemplar as necessidades dos alunos migrantes internacionais. No entanto, quando essa proposta é confrontada com a realidade descrita em pesquisas sobre a temática, evidencia-se um desencontro entre o que está previsto na teoria e o que efetivamente se concretiza na prática. Essa discrepância pode ser atribuída, entre outros fatores, à ausência de formação específica para os docentes, à insuficiência de políticas públicas que garantam suporte institucional contínuo e à falta de recursos pedagógicos adequados para atender às demandas linguísticas e culturais desses estudantes.



**PARA REFLETIR...**

- De que forma você adapta ou adaptaria sua prática pedagógica para acolher e incluir crianças migrantes na sala de aula?
- Quais estratégias você usa ou usaria para lidar com barreiras linguísticas?
- Como você inclui ou poderia incluir as culturas e identidades dessas crianças no cotidiano escolar?
- Que tipo de formação ou apoio você gostaria de receber para se sentir mais preparado(a) nessa atuação?



**NA PRÁTICA...**

**1.** Elabore um exemplo de atividade que poderia ser desenvolvida com as crianças que abrangesse seus aspectos multiculturais, levando em consideração a sua prática em sala de aula, embasada em sua formação prévia e refletindo sobre os pontos discutidos nesta sessão.

## (Re)começando...

Neste capítulo, discutimos sobre a formação recebida por professores enquanto como lidar com a presença de alunos falantes de outros idiomas vindos de outros países nas aulas de língua inglesa, também discutimos as terminologias utilizadas ao se referir a estes estudantes, assim como refletimos sobre como a legislação que trata sobre essa temática, não dá suporte para que o docente consiga colocá-la em prática.

Esperamos que com as perguntas de reflexão e as atividades práticas, você possa ter refletido sobre a sua função como professor de línguas na vida deste aluno, e de como podemos usar o espaço da nossa sala de aula para acolher este estudante que já está enfrentando diversos desafios em sua vida.

## LEITURAS ADICIONAIS

**Texto 1:** CABRAL, Jo. Políticas públicas de proteção para as crianças na condição de refúgio no Brasil: limites e possibilidades. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3b2ICX9 Acesso: 21.06.2020

**Texto 2:** CANTINHO, I. Crianças-migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. O Social em Questão, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 155–176, 2018.

**Texto 3:** DA ROCHA, S. R. P.; MENDES, G. M. L.. O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES: incluir ou integrar?. Momento-Diálogos em Educação, v. 32, n. 03, p. 21-39, 2023.

## SUGESTÕES DE VÍDEOS

Série Infância Refugiada: A situação das crianças imigrantes no país
https://www.youtube.com/watch?v=4KoSmEBGSQ0

WWW Formação para o acolhimento e integração de crianças/estudantes migrantes/refugiados https://www.youtube.com/watch?v=0Vb7ghKKlR0 (7 min 57 s).

## REFERÊNCIAS


ACNUR, UNHCR. Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil, 2010. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/direitos_deveres_refugio_brasil_acnur_2010.pdf Acesso em: 20 abr 2025.

AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C.. Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 134-146, 2022.

BRAGA, A. C. A. Imigrantes latino-americanos na escola municipal de são paulo: sin pertenencias, sino equipaje-formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. 2019.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. Define diretrizes operacionais complementares aos estabelecimentos de educação básica e sistemas de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 20 ago 2025.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada,** v. 15, p. 385-417, 1999.

DOOLY, M. How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. **Language awareness**, v. 14, n. 2-3, p. 97-111, 2005.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. A AFETIVIDADE NA SUPERAÇÃO DE DESAFIOS: APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE INGLÊS PARA UMA CRIANÇA AUTISTA. Anais CIET: Horizonte, 2020.

GARCÍA, Of.; KLEYN, T. Teacher education for multilingual education. **The encyclopedia of applied linguistics,** p. 1-6, 2013.

GOODWIN, A. L. Teacher preparation and the education of immigrant children. **Education and urban society**, v. 34, n. 2, p. 156-172, 2002.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. Ensino e Tecnologia em Revista, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

MALTA, L. S. Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes, Vitória. 2019

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. Práxis Educativa, v. 15, p. 01-15, 2020.

PINHO, M. Migração, colonialidade e educação: o caso de São Paulo e suas políticas para refugiados e migrantes. Cadernos CIMEAC, v. 14, n. 2, 2024.

# ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS

# Objetivos da Unidade:

• Conhecer dados quantitativos sobre a presença de estudantes migrantes internacionais;
• Refletir sobre a resolução que rege a educação com alunos migrantes;
• Estabelecer relações entre as competências da Base Nacional Comum Curricular e as atividades de língua inglesa sobre as diferenças, a partir do uso de histórias infantis, para acolher crianças migrantes internacionais.



# Aproximando-se do tema

Nesta unidade de formação, você terá a oportunidade de refletir sobre a resolução de 1° de 13 de novembro de 2020, (Brasil, 2020) que garante a educação de estudantes migrantes internacionais, além de analisar as versões mais recentes de gráficos disponibilizados pela OBMigra (2024), no qual é analisada e quantificada a presença educacional migratória no Brasil. Ademais, poderá considerar sobre como a crescente presença de crianças migrantes nas salas de aulas reflete no papel do educador linguístico, e como é possível utilizar a contação de histórias para criar um ambiente que respeite a individualidade de cada criança, promovendo uma espaço multilíngue e multicultural.

Iniciamos essa discussão, levando em consideração a versão mais recente do relatório *As dinâmicas migratórias nas macrorregiões do Brasil* (2024), publicado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), onde se observa o crescimento contínuo, ao longo das últimas décadas, da presença de estudantes migrantes internacionais nas salas de aula brasileiras. Nesta unidade, analisaremos especificamente os dados referentes à região Sul do país. Caso você esteja em outra macrorregião, recomenda-se a consulta ao relatório completo para investigar as informações correspondentes ao seu contexto.

Na Tabela 1 é possível visualizar a média de idade dos migrantes internacionais na região Sul, no período de 2022 a 2024.

**Tabela 1:** Registro de migrantes, por sexo e idade na região Sul

| | 2022 | | | | 2023 | | | | 2024 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Grupos de Idade** | Total | Homens | Mulheres | Não Especificado | Total | Homens | Mulheres | Não Especificado | Total | Homens | Mulheres | Não Especificado |
| **Total** | **14.507** | **7.494** | **7.010** | **3** | **18.839** | **9.440** | **8.899** | **6** | **8.064** | **4.072** | **3.988** | **4** |
| 0 \|-- 7 | 5.754 | 3.013 | 2.740 | 1 | 7.243 | 3.659 | 3.581 | 6 | 3.050 | 1.533 | 1.515 | 0 |
| 7 \|-- 12 | 3.448 | 1.749 | 1.698 | 1 | 4.354 | 2.258 | 2.096 | 0 | 1.871 | 942 | 928 | 1 |
| 12 \|-- 19 | 5.305 | 2.732 | 2.572 | 1 | 6.748 | 3.523 | 3.222 | 3 | 3.143 | 1.595 | 1.545 | 3 |
| **Total** | **50.724** | **26.674** | **24.034** | **16** | **62.839** | **32.844** | **30.354** | **21** | **30.505** | **15.736** | **14.748** | **19** |
| 0 \|-- 15 | 11.129 | 5.766 | 5.362 | 2 | 14.469 | 7.196 | 6.869 | 4 | 5.990 | 3.025 | 2.962 | 3 |
| 15 \|-- 25 | 12.201 | 6.460 | 5.737 | 4 | 14.493 | 7.538 | 6.950 | 5 | 7.414 | 3.844 | 3.567 | 3 |
| 25 \|-- 40 | 15.824 | 8.617 | 7.201 | 6 | 19.370 | 10.275 | 9.089 | 6 | 9.590 | 5.176 | 4.408 | 6 |
| 40 \|-- 65 | 9.859 | 5.004 | 4.851 | 4 | 12.720 | 6.437 | 6.277 | 6 | 6.345 | 3.160 | 3.178 | 7 |
| 65 \|-- | 1.390 | 663 | 727 | 0 | 1.796 | 816 | 980 | 0 | 997 | 445 | 552 | 0 |
| Não Especificado | 321 | 165 | 156 | 0 | 391 | 202 | 189 | 0 | 167 | 86 | 81 | 0 |

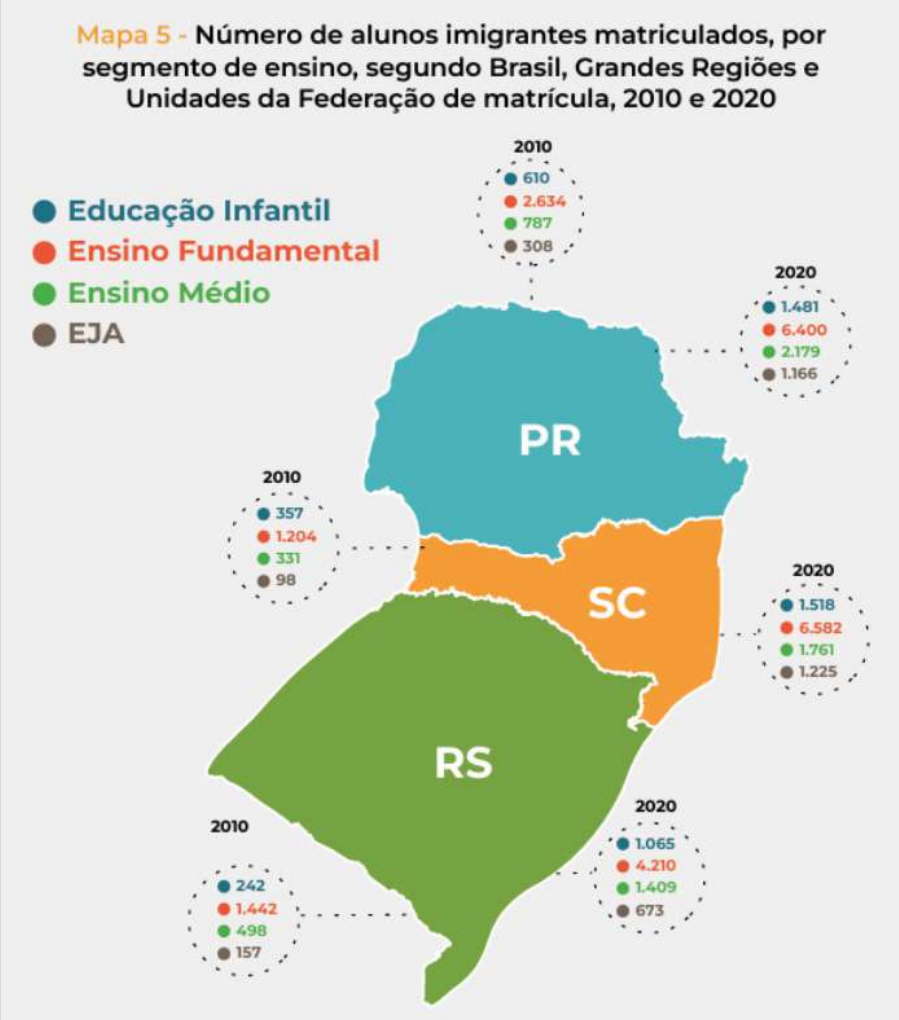
**Fonte:** OBMigra (2024, p. 72)

A precarização do trabalho, a perda de direitos, as crises sanitárias como o Covid-19 e o empobrecimento da população favorecem a mobilização humana (Nascimento, Lopes; Teodoro, 2022). A esse respeito, Baeninger (2021) acrescenta que, no século XXI, o capitalismo, a economia, e a globalização também exercem considerável influência na migração internacional. De acordo com a Tabela 1, é possível considerar que a porcentagem de migrantes na faixa etária de crianças e adolescentes menores de 25 anos representam um número significativo, visto que muitos migram de seus países de origem não por vontade própria, mas impulsionados pelo desejo dos familiares de buscar melhores condições de vida.

Todos estes aspectos podem influenciar diretamente o número de alunos migrantes internacionais matriculados nas escolas de ensino básico do Brasil.
Na Figura 1, a seguir, pode-se observar que entre 2010 e 2020, a presença destes estudantes na região Sul aumentou consideravelmente, especialmente no Ensino fundamental, no qual, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do sexto ano, será inserido o ensino da língua inglesa (Brasil, 2018).



**Figura 1:** Número de estudantes migrantes na região Sul




**Fonte:** OBMigra (2024, p. 78)

Desta forma, alunos que não possuem o português, como língua primeira, sofrem de juízo depreciativo e preconceituoso sobre sua língua de pertencimento, tanto de seus professores (mesmo que inconscientemente) e de seus colegas de turma, que possuem atitudes linguísticas negativas em relação ao diferente (Hilgemann, 2004). Assim, as concepções que o professor de língua inglesa carrega cosigo podem atuar diretamente no seu dia a dia em sala de aula, bem como o modo como ele trata e acolhe os estudantes advindos de um contexto distinto, como os casos dos migrantes internacionais que muitas vezes, são sujeitos plurilíngues. Por isso, uma formação ampliada que trabalhe com questões políticas, baseado nas diferenças como recurso rico para o sistema educacional, pode diminuir as desigualdades na educação para esse grupo minoritário (Santos, 2022).



**PARA REFLETIR...**

- Você já pensou sobre o crescimento do número de crianças migrantes nas salas de aula brasileiras?

- Você considera que as aulas de inglês podem se tornar um espaço de acolhimento e valorização das diferenças culturais e linguísticas?

- Você conhece diretrizes ou discussões presentes nos documentos oficiais que trate da educação plurilíngue com as crianças migrantes internacionais?

- Considerando os gráficos e o aumento da presença de crianças migrantes, qual o papel que você atribui às aulas de língua inglesa nesse contexto?

- Você conhece alguma resolução, diretriz ou documento oficial que aborda a temática da educação plurilíngue no Brasil?



**NA PRÁTICA...**

**1.** Com base nos gráficos e nas informações apresentadas, elabore o perfil de um aluno fictício que poderia estar presente em sua sala de aula. Inclua nome, idade, país de origem e os idiomas que ele fala.

Na resolução 1° de 13 de novembro de 2020, art. 6°, são listados quais são os deveres das escolas e dos professores para com os estudantes migrantes internacionais. Faz-se necessário entender que ambos precisam trabalhar em conjunto no acompanhamento e acolhimento destas crianças. O documento aponta que há a necessidade da promoção de atividades contra o *bullying*, racismo e xenofobia, além da não segregação entre alunos brasileiros e não brasileiros. Vernochi (2022) explica que o termo xenofobia representa a incapacidade de uma pessoa de entender e aceitar o desconhecido, o que é diferente, por conta de sua ignorância que pode ser motivada por questões históricas, sociais, econômicas ou religiosas.

O papel do professor, neste sentido, constitui-se em colaborar para que seus alunos compreendam e abracem as diferenças presentes na sala de aula plurilíngue, a partir da prática de atividades que valorizem os aspectos culturais, históricos, linguísticos e emocionais desse aluno migrante internacional. Outro aspecto relevante destacado na resolução refere-se à defesa de que a língua portuguesa deve ser concebida e trabalhada como língua de acolhimento, a fim de favorecer a inserção e a participação dos estudantes migrantes no contexto escolar. Contudo, não apresenta orientações ou diretrizes específicas sobre como a língua inglesa deve ser abordada com esses alunos.

A BNCC (2018), por sua vez, enfatiza a importância de uma educação linguística consciente e crítica, mobilizando conceitos como função social da língua, língua franca, multiletramentos e atitude, além de apresentar os eixos organizadores que devem orientar o ensino de língua inglesa — oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Neste momento, gostaríamos de enfatizar as competências específicas para o ensino da língua inglesa, no Ensino fundamental apresentadas na BNCC, para que possamos pensar juntos, em como garanti-las nas salas de aulas plurilíngues.

# COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



- identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho;
- comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;
- identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;
- elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas;
- utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;
- conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (Brasil, 2018).



**PARA REFLETIR...**

- De que maneira a língua inglesa pode ser organizada à luz das competências específicas da BNCC, articulando-se à perspectiva da língua como prática de acolhimento e promoção da participação social de estudantes migrantes?

- Quais práticas pedagógicas podem ser planejadas e implementadas para promover uma sala de aula multicultural e multilíngue, considerando as competências específicas e a valorização dos repertórios linguísticos e culturais dos estudantes?

Dentre as práticas que o professor pode fazer uso em sala de aula, o uso de histórias infantis pode ser uma alternativa para abordar as discussões sobre racismo, preconceito e xenofobia, além de ser uma estratégia lúdica que estimula a criatividade e imaginação do aluno, assim como suas habilidades linguísticas e socioemocionais (Maciel, 2024). Os livros de histórias infantis são ferramentas ricas que o professor pode utilizar, visto que as crianças podem fazer uso de conhecimento prévio do gênero e da temática, das figuras, do tom de voz do professor, além das palavras que já reconhece, para adentrar a história que está sendo contada, podendo o docente apresentar não apenas a língua, mas também "valores, conceitos de tamanho, proporção, horas, vida em comunidade, regras de comportamento e tantos outros aspectos importantes na formação do sujeito" (Tonelli, 2005, p. 53).

Entendemos, então, que o papel do professor é o de adaptar suas aulas por meio de ferramentas e metodologias (como a contação de histórias) e respaldar-se nas regulamentações e documentos que guiam o ensino de inglês na educação fundamental para planejar seus encontros com os alunos e, neste contexto, em discussão, os estudantes plurilíngues.





### NA PRÁTICA...

**1.** Elabore uma atividade (warm-up) em língua inglesa, a partir de livros infantis e das competências da BNCC, com o objetivo de trabalhar o acolhimento e abordar questões de preconceito e xenofobia com alunos migrantes internacionais. Sua atividade deve atender às especificidades do aluno migrante internacional fictício, elaborado na atividade anterior.

**Sugestões de livros:**

- Until someone listens de Estela Juarez e Lissette Norman
- The Name Jar de Yasngsook Choi
- Where are you from? de Jaime Kim
- Sulwe de Lupita Nyong'o
- A colcha de retalhos de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro

## (Re)começando...

Nesta unidade de formação, foram apresentadas informações disponibilizadas pela OBMigra (2024), sobre a quantidade de migrantes internacionais no Brasil. Ademais, convidamos os professores a refletirem sobre

como o aumento da presença de crianças e adolescentes no sistema educacional reflete diretamente no papel do professor de língua inglesa. Buscamos também, de forma breve, discutir a resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 que garante que o docente precisa adaptar suas aulas para promover um ambiente acolhedor, com atividades que promovam o combate ao preconceito e à xenofobia. Para isso, sugerimos uma atividade para que o professor pudesse, a partir de um livro de história infantil, pensar em um *warm-up* para ser aplicado na sala de aula, seguindo as orientações dos documentos oficiais, como a BNCC, por exemplo.



## LEITURAS ADICIONAIS

**Texto 1:** Poças, L. M. G. Tonelli, J. R. A. ., & Selbach, H. V. (2024). International migrant children and Portuguese as a welcoming language: a proposal for multicultural thematic units based on storytelling. The ESPecialist, 45(5), 104–128.

**Texto 2:** García González, Z. & Tome Tlachi, F. (2015).“Storytelling” as a technique to increase migrant children’s English communicative competence. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. https://hdl.handle.net/20.500.12371/5602

**Texto 3:** FARINI, F.; SCOLLAN, A. Children as storytellers. Migrant narratives in primary schools. In: International Sociological Association (ISA) XIX World Congress of Sociology. 88579, 2018. p. 859-859.

**Texto 4**: MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? — São Paulo : Moderna, 2003. — Coleção cotidiano escolar

## SUGESTÕES DE VÍDEOS

**Vídeo 1:** Acadêmicos realizam contação de histórias em português, inglês e libras https://www.youtube.com/watch?v=CgILjUxdAy0.

**Vídeo 2:** Linguística Aplicada, Migração e Refúgio
https://www.youtube.com/watch?v=UneBSPrFK6Q

**Vídeo 3:**Educação infantil – experiências exitosas de educação para refugiados e migrantes no Brasil
Educação infantil – experiências exitosas de educação para refugiados e migrantes no Brasil

**REFERÊNCIAS**

BAENINGER, R. Migrações contemporâneas: desafios teóricos. **SOB MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS**, p. 74, 2021.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. Define diretrizes operacionais complementares aos estabelecimentos de educação básica e sistemas de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 2020. Disponível em:https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 ago 2024

HILGEMANN, C. M. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngües.** Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MACIEL, L. L. O uso pedagógico de literatura infantil nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental em escolas brasileiras. Rio de Janeiro, 2024. Monografia de Conclusão de Curso- Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024

NASCIMENTO, M.; LOPES, L.; TEODORO, C. M. R. Migração feminina no Brasil-breves reflexões.**Migração, refúgio e direitos humanos: reflexões de pesquisas contemporâneas.** Expert Editora, 2023.

OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais; BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública; Secretaria Nacional de Justiça (Senajus). Relatório Anual OBMigra 2024: as dinâmicas migratórias nas macrorregiões do Brasil. Brasília: MJSP, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relatório_Anual/RELATORIO_ANUAL_24.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

SANTOS, M. E. P.. Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada,** v. 38, n. 4, p. 202259480, 2022.

TONELLI, J R A. Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças. **Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina,** 2005.

VERNOCHI, A. Xenofobia em Ambiente Escolar Fronteiriço: uma Análise de Estudo de Caso de Corumbá-MS (BR). 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/ handle/123456789/5670. Acesso em: 30 junho 2025.

# OLHARES QUE ACOLHEM: AVALIANDO CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS

# Objetivos da Unidade:

- Entender o conceito de avaliação na educação linguística com crianças migrantes internacionais;
- Discutir possibilidades de avaliação de estudantes migrantes internacionais; e
- Repensar o papel do professor e da escola para com as crianças migrantes internacionais.
- Refletir sobre adaptações avaliativas para crianças migrantes internacionais nas aulas de língua inglesa.

# Aproximando-se do tema

Como docentes, é fundamental que transformemos o momento da avaliação em uma experiência significativa para os estudantes, não como fonte de ansiedade, mas como oportunidade de compreender quais objetivos de aprendizagem foram alcançados e quais ainda demandam maior atenção. Trata-se de um espaço de reflexão e de tomada de consciência sobre o próprio percurso. Além disso, a avaliação também constitui um momento formativo para o professor, uma vez que seus resultados podem subsidiar a reorganização e a reorientação das práticas pedagógicas. Para que isso ocorra de maneira crítica e intencional, é necessário que o docente desenvolva letramento em avaliação, compreendendo seus fundamentos, suas funções e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022).

A avaliação da aprendizagem relaciona-se com a concepção de ensino e aprendizagem que o professor carrega cosigo, além de fatores como número de alunos em sala, tempo disponível e orientações escolares (Moreira, 2003). Segundo Quevedo-Camargo e Sousa (2022), compreender o ato de avaliar como parte indissociável do planejamento da prática docente é fundamental para que o professor possa revisitar percursos de ensino em favor da aprendizagem dos estudantes ou, quando necessário, ressignificar os próprios objetivos propostos, ajustando-os às demandas do contexto educacional.

Partimos do entendimento de que os saberes sobre avaliação podem, no contexto em questão, contribuir para a construção de processos mais alinhados às realidades dos educandos. Além disso, tais saberes possibilitam a implementação de práticas avaliativas que não apenas mensuram desempenhos, mas que efetivamente promovam o estudante migrante internacional, reconhecendo e valorizando seus repertórios linguísticos, culturais e experienciais (Tonelli; Selbach; Zambaldi, 2024). Ao entender e responder o que avaliar, para que, como e quando, o professor saberá qual a melhor forma de avaliar sua turma, o que pode garantir o sucesso do instrumento e do processo avaliativo escolhido.

Contudo, ao considerar a presença de crianças migrantes internacionais nas aulas de língua inglesa, torna-se fundamental refletir sobre o papel da avaliação nesse contexto, de modo que ela se configure como um momento de inclusão, respeitando o processo de aprendizagem da criança e os diferentes desafios de integração que ela pode estar vivenciando (Tonelli, 2025).

Complementando,

> **"A aprendizagem e socialização da criança migrante é conturbada, mas sua adaptação e aprendizagem são rápidas. Para fortalecer esse processo é necessária uma adaptação dos currículos e de estratégias de aprendizagem significativas que valorizem a cultura dos sujeitos aprendentes. O desafio percebido foi a necessidade de compreender que o processo de inclusão da criança migrante perpassa a significação do currículo em vistas a favorecer processos pedagógicos que integrem a perspectiva da interculturalidade no ensino (Araújo; Contreras, 2017, p. 2)."**

Concordamos com os autores ao defender que, para que os processos de socialização e inclusão escolar se tornem mais efetivos, o papel do professor de línguas é central. Sua experiência no campo linguístico pode atuar como uma importante ferramenta de acolhimento e mediação para o aluno, favorecendo sua participação e permanência no ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se imprescindível a adaptação de estratégias pedagógicas e, consequentemente, dos processos avaliativos, considerando as especificidades desses sujeitos. Entendemos, portanto, que a discussão sobre tais adaptações nas práticas avaliativas deve ocupar lugar de destaque na formação inicial e continuada de professores, a fim de promover práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e socialmente comprometidas.



**PARA REFLETIR...**

- A sua escola possui diretrizes específicas para avaliar crianças que ainda estão em processo de aquisição da língua portuguesa e, consequentemente, da língua inglesa?

- Você adapta os processos de avaliação para crianças migrantes internacionais? Se sim, como? Se não, como adaptaria?

- Existem instrumentos específicos utilizados na avaliação dessas crianças? Quais?

## O que dizem os documentos oficiais?

De acordo com a resolução 1º de 13 de novembro de 2020, a partir do art. 4º, que trata dos procedimentos avaliativos, é estabelecido que, assim que o estudante é inserido no sistema educacional brasileiro, ele deve ser classificado até o término do ano letivo em que foi matriculado. Essa classificação pode ocorrer por meio de equivalência, avaliações sistemáticas, reconhecimento de competências, cumprimento das exigências curriculares ou, ainda, por certificação de saberes em exames. O mesmo artigo também assegura que a avaliação inicial seja realizada no momento da matrícula.

O art. 5º dispõe que as avaliações de equivalência e a consequente classificação do estudante devem considerar toda a sua trajetória escolar, sendo conduzidas em sua língua materna. Cabe aos sistemas de ensino garantir esse atendimento, de modo a favorecer um processo de acolhimento adequado.

Balzan et al., (2022) asseguram que a avaliação é um assunto delicado e complexo neste contexto, cabendo a necessidade de objetivos claros de aprendizagem, contudo,

> **"O que se espera é que a avaliação destinada a alunos não falantes de língua portuguesa possa ser mais flexível e que os conhecimentos sejam testados por meio de recursos que facilitem a comunicação dos alunos, como uso de imagens, testes orais, desenhos etc. A ideia não é que o imigrante desenvolva menos habilidades daquelas previstas para seu ano escolar, mas que as habilidades sejam praticadas de formas alternativas até que seu conhecimento da língua portuguesa esteja mais consistente. (Balzan, et al, 2022, p.15)"**

Já o decreto mais recente publicado pelo governo brasileiro, nº 12.657 de 7 de outubro de 2025, traz no art. 12. algumas competências que o Ministério da Educação possui neste cenário, que irão refletir diretamente nas ações pedagógicas do professor dentro de sala e, consequentemente, no momento da avaliação dos estudantes migrantes internacionais. Importante salientar que o documento não traz diretrizes específicas para o ensino de línguas adicionais

neste documento, abrangendo apenas o ensino de português como língua de acolhimento (Plac)[2], contudo, é possível algumas relações com o nosso contexto de educação linguística em língua inglesa com crianças. A seguir, selecionamos alguns trechos deste documento para discutirmos[3].

I - apoiar o desenvolvimento de protocolos, planos de atendimento e estratégias pedagógicas intezrculturais para a acolhida, pelas instituições de ensino, de estudantes migrantes, refugiados e apátridas;

II - apoiar a elaboração de material didático com enfoque intercultural;

IV - apoiar a educação intercultural e bilíngue ou multilíngue em escolas localizadas em regiões de fronteira e com grande concentração de estudantes migrantes, refugiados e apátridas, para redução das barreiras linguísticas;

IX - estimular e apoiar a formação inicial e continuada de docentes para o atendimento de estudantes migrantes, refugiados e apátridas em todas as etapas e modalidades da educação básica, com a promoção de magistérios, licenciaturas e pedagogias interculturais destinadas a indígenas migrantes, refugiados e apátridas, que assegurem práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas à diversidade cultural;

XI - promover a uniformização e a simplificação dos parâmetros e dos mecanismos de classificação e de reclassificação para fins de matrícula na educação básica obrigatória; e

XII - propor parâmetros para a elaboração de procedimentos simplificados para o aproveitamento e a equivalência de estudos, reconhecimento de certificados e revalidação de diplomas.

No primeiro inciso, fica evidente que cabe às instituições escolares desenvolver estratégias interculturais que promovam a inserção do aluno migrante internacional no contexto escolar. Dessa forma, o processo avaliativo também deve considerar os protocolos estabelecidos pela coordenação pedagógica. Tendo em vista o segundo inciso, ao refletirmos sobre o material didático e as práticas pedagógicas, torna-se evidente a necessidade de um enfoque intercultural e multilíngue, que valorize as línguas e as culturas de todos os alunos presentes em sala de aula. Consequentemente, o momento da avaliação também deve incorporar esse enfoque aos instrumentos avaliativos escolhidos pelo docente, de modo a garantir coerência e equivalência entre as ações pedagógicas adotadas

Analisando o inciso IX, não há como esperar que o professor, que já possui diversas demandas na rotina escolar, consiga realizar essa inclusão dos alunos

[2] Termo cunhado no Brasil por Rosane de Sá Amado (Universidade de São Paulo) em seu artigo intitulado "O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados", em 2013.

[3] Acesse o documento completo para consultar os demais incisos.

e, consequentemente, as adaptações interculturais em sua aula e nos seus instrumentos de avaliação sem um apoio formativo inicial e/ou continuado. Por fim, os últimos incisos, embora não sejam específicos sobre avaliação, é possível perceber a necessidade de adequação dos critérios e nos procedimentos de classificação dos alunos, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade que respeite e atenda às individualidades de cada estudante.



**NA PRÁTICA...**

**1.** As crianças irão fazer um desenho de alguma paisagem ou lembrança do lugar que vieram;

**2.** Os estudantes deverão falar sobre seus costumes e lembranças que remetem ao seu território de origem, e após desenharem, eles criam um mural coletivo remetendo à uma concha de retalhos;

**3.** Promover uma roda de conversa sobre experiências que já tiveram ao pronunciar nomes errados;

**4.** Apresentar fotos de pessoas de diferentes nacionalidades e etnias, relacionando com a língua falada por estes indivíduos, conforme seu país de origem;

**5.** Os alunos devem desenhar uma imagem com ele/ela mesmo(a), a família, a casa e algo que represente o país que nasceu.

Levando em consideração o perfil do aluno fictício criado na unidade anterior e as atividades, elabore uma checklist que você utilizaria para avaliar este aluno.

Ao debatermos o papel da avaliação neste contexto de migração internacional e educação, precisamos levar em consideração a ideia e os instrumentos avaliativos escolhidos pelos docentes, além dos critérios estabelecidos e do modo de agir com os resultados coletados (Tonelli; Selbach; Zambaldi, 2024), além da linguagem utilizada na avaliação. Para isso, iremos utilizar, como exemplo, o estudo de Alexandre e Vieira (2021), no qual discutem a aplicação da Provinha Brasil para alunos migrantes internacionais em uma escola do Mato Grosso.

Os autores explicam que além das avaliações constantes dos docentes, o aluno migrante em questão também realizou essa prova por ordem dos órgãos

competentes. Segundo o relato, a criança estava na turma do segundo ano do Ensino fundamental, e apresentou certa dificuldade em realizar a prova, pois não dominava a leitura, as normas e as regras da língua portuguesa, além de ser cobrado aspectos sobre a cultura brasileira, no qual ele não tinha tanto conhecimento. Nas palavras dos autores, "essa provinha, aplicada em todas as escolas do país, não considera a diversidade dos alunos, ela é destinada e pensada para as crianças brasileiras. É um instrumento que deveria ser adequado à língua do aluno migrante" (Alexandre; Vieira, 2021, p. 688).

Como discutido anteriormente, o instrumento avaliativo e os critérios definidos podem ser coerentes com a realidade de um aluno brasileiro, contudo, com a presença de um estudante migrante internacional dentro de sala, a Provinha Brasil se mostrou uma escolha equivocada e até mesmo excludente neste contexto. No exemplo mencionado, embora não seja focado na língua inglesa, é possível fazer conexões com as avaliações de uma língua adicional. Ao avaliar esse aluno, iremos levar em consideração também o conhecimento da língua portuguesa? Até que ponto estamos avaliando as habilidades linguísticas de língua inglesa deste aluno, pensando em sua língua de pertencimento e suas raízes culturais?

Tonelli, Selbach e Zambaldi (2024) discutem que os processos de ensino e aprendizagem com crianças migrantes internacionais também refletem as concepções de língua e linguagem que o professor carrega cosigo, com base em suas vivências e crenças, que terá influência no modo de avaliar aquela criança. Ou seja, como o docente entende o processo de avaliação e suas ações pedagógicas inclusivas (ou não) refletirão em como a criança migrante internacional será avaliada durante o período escolar. Ademais, o momento avaliativo, às vezes, ainda é visto como um "acerto de contas" pensando no comportamento da criança, e não na construção de conhecimento e saberes, ou até um instrumento de racismo, no qual o professor assume que a criança não possui conhecimentos exemplares (por conta se sua origem) para acompanhar a turma (Alexandre; Vieira, 2021). Assim, como educadores linguísticos, precisamos mudar essa ideologia e fazer do momento de avaliação uma oportunidade de conexão com o aluno, e não o contrário.



## PARA REFLETIR...

- De que forma você pode considerar as diferenças culturais e linguísticas durante a avaliação?

- Como evitar que a barreira linguística impacte negativamente na avaliação do desenvolvimento ou aprendizado?

- Você conta com apoio de outros profissionais (tradutores, mediadores culturais, psicopedagogos) no processo de avaliação?

- Quais os principais desafios que encontram na avaliação de crianças migrantes?





## NA PRÁTICA...

**Nome fictício:** Amina **Idade:** 10 anos País de origem: Síria
**Tempo no Brasil:** 4 meses **Língua de pertencimento:** Árabe
**Situação familiar:** Mora com os pais e dois irmãos mais novos. A família veio para o Brasil fugindo de conflito. Os pais estão aprendendo português, mas ainda têm muita dificuldade.

Amina ingressou na turma de 5º ano em uma escola municipal. Ela se mostra tímida, mas muito observadora. Tem facilidade em atividades visuais, de manipulação e gosta de atividades com música e movimento. Ela ainda não se comunica verbalmente em português, usando gestos, expressões faciais e, às vezes, palavras isoladas. Na roda de conversa, costuma não participar verbalmente, mas presta muita atenção aos colegas e às professoras.

Nas atividades que envolvem linguagem escrita e oral, apresenta resistência, parece insegura e, por vezes, se recusa a participar. Já nas atividades de construção, desenho, pintura e jogos, se engaja com entusiasmo e demonstra criatividade. A família demonstra interesse na sua adaptação, mas enfrenta desafios por conta da barreira linguística e desconhecimento das práticas escolares locais.

Como vocês fariam a avaliação do desenvolvimento e da

aprendizagem de língua de Amina, considerando sua condição de migrante internacional, sua língua de pertencimento e seu momento de adaptação?

- Quais competências podem ser observadas sem depender da língua portuguesa?
- Que adaptações podem ser feitas nas atividades avaliativas?
- Como diferenciar uma dificuldade de comunicação de uma dificuldade real de aprendizagem?
- Quais estratégias podem ser usadas para favorecer a participação e expressão da criança nas avaliações?
- De que forma a família pode ser envolvida no processo avaliativo?

Em grupos, reflita e responda às perguntas.

## (Re)começando...

Nesta unidade, discutiremos como a avaliação é importante na educação linguística com crianças migrantes internacionais. Para isso, iniciamos apresentando quais são os pontos relevantes que o docente precisa levar em consideração ao planejar uma avaliação para sua sala de aula. Posteriormente, iniciaremos as reflexões sobre o papel da avaliação enquanto processo inclusivo e estratégia pedagógica intercultural, e de como há necessidade de adaptações para atender o público em discussão. A partir do exemplo de um estudo em uma cidade do Mato Grosso, objetivamos colaborar para melhor compreensão de como a avalição precisa respeitar as especificidades do aluno migrante internacional, para que seja um instrumento de inclusão escolar, e não exclusão.

## LEITURAS ADICIONAIS

**Texto 1:** SCHISSEL, J. L. Decolonizing English language testing. TESOL Journal, p. e832, 2024. DOI. https://doi.org/10.1002/tesj.832.

**Texto 2:** TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. P. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. Fólio – Revista de Letras, v. 11, n. 1 p. 583-607 jan./jun. 2019. DOI. http://dx.doi.org/10.22481/folio.v11i1.5134.

**Texto 3:** SHOHAMY, E. Critical Language Testing, Multilingualism and Social Justice. TESOL QUARTERLY, v. 56, n. 4, p. 1445-1457, December 2022. DOI. https://doi.org/10.1002/tesq.3185

## SUGESTÕES DE VÍDEOS

**Vídeo 1:** 13.º webinar | Avaliação das Aprendizagens – Propostas e Estratégias de Ação https://www.youtube.com/watch?v=TQE6C3bJh8I

### REFERÊNCIAS


ALEXANDRE, I. J.; VIEIRA, P. A.S.. Alunos Haitianos, a busca de um sonho (im) possível: a realidade vivida por crianças migrantes na avaliação escolar. Revista Inter-Ação, v. 46, n. 2, p. 679-695, 2021

AMADO, R.D. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista SIPLE, Brasília, v. 4, n. 2, p. 6–14, out. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em: 12 abr. 2025.

ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H.S.H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. 2017.

BALZAN, C. F. P. et al. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. Gragoatá, v. 28, p. e53123, 2023.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. Define diretrizes operacionais complementares aos estabelecimentos de educação básica e sistemas de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf.

BRASIL. Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, de que trata o art. 120 da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, e altera o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 out. 2025.

Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Leis%20e%20decretos%20-%20legisla%C3%A7%C3%A3o/DECRETO_N%C2%BA_12.657_DE_7_DE_OUTUBRO_DE_2025.pdf

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. A. C. P. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo: . Revista do GEL, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 223–245, 2022. DOI: 10.21165/gel.v19i1.3371. Disponível em: https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/3371. Acesso em: 28 fev. 2026.

MOREIRA, M. A. Texto preparado para a disciplina de pós-graduação Avaliação da aprendizagem. Bases Teóricas e Metodológicas para o Ensino Superior. Instituto de Física da UFRGS, 2003.

TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H.; ZAMBALDI, A. L.. LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL PARA EDUCADORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS. Revista X, v. 19, n. 02, p. 353-378, 2024.

TONELLI, J. R. A. Assessing English Language Learning for International Migrant Children in Brazilian Public Schools. Comunicação apresentada no 59th National and 5th International ASOCOPI & 4th LAALTA Conference, 2025, Barranquilla, **Colômbia.**

# A INSERÇÃO DA LÍNGUA INGLESA EM ATIVIDADES MULTICULTURAIS

# Objetivos da Unidade:

- Explorar conceitos de multiculturalismo, multilinguismo e *translanguaging* aplicados ao ensino de línguas;
- Discutir competências pedagógicas inclusivas que integrem a língua inglesa às experiências culturais e linguísticas das crianças; e
- Analisar atividades que utilizam o inglês como meio de expressão e interação entre diferentes culturas.

# Aproximando-se do tema

Iniciamos essa unidade explorando três conceitos fundamentais quando estamos refletindo sobre o ensino de línguas com crianças migrantes internacionais, sendo eles: multilinguismo, multiculturalismo e translinguagem. Os termos, embora com suas particularidades, devem ser levados em consideração ao pensarmos em atividades que serão realizadas em contextos com alunos migrantes.

O multilinguismo pode ser entendido como a habilidade que indivíduos têm de falar duas ou mais línguas (Crystal, 2006) ou ainda a possibilidade que uma pessoa tem em fazer o uso de diferentes línguas de acordo com sua necessidade (Araújo, 2019). Segundo Crystal (2006), a maioria dos indivíduos torna-se multilíngue por escolha própria, motivada por razões educacionais, econômicas ou culturais. No entanto, há também aqueles que entram em contato com outros idiomas de maneira involuntária, como ocorre com refugiados de guerras ou de desastres naturais, que são obrigados a se deslocar para novos territórios.

Levando essa ideia em consideração, Wei (2011) entende que um falante multilíngue, no nosso caso um migrante internacional, portanto, é aquele que reconhece a existência de línguas nomeadas. Esse indivíduo apropria-se de algumas de suas características e é capaz de utilizá-las de forma fluida em contextos comunicativos diversos, mobilizando seu repertório linguístico de maneira integrada. Além disso, o autor afirma que esse sujeito não se restringe às marcações sociais e políticas associadas às línguas nomeadas.

O multiculturalismo, por sua vez, faz parte de uma discussão contemporânea sobre o reflexo da diversidade cultural, étnica e religiosa na sociedade. Nasceu da luta de classes e dos movimentos que reivindicam o exercício pleno da cidadania, e não apenas a equidade entendida como uma mera tolerância às diferenças culturais (Souza; Lima; Silva, 2015). O termo pode ser compreendido como um movimento social e intelectual que promove o valor da diversidade como um princípio central e defende que todos os grupos culturais sejam tratados com respeito e como iguais, e é tido como uma perspectiva

multicultural moralmente superior a visões xenofóbicas, racistas ou imperialistas sobre a diversidade humana (Fowers; Richardson,1996).

Parekh (2001) amplia o conceito de cultura ao defini-la como o conjunto de crenças e práticas compartilhadas por um grupo de indivíduos, por meio das quais eles compreendem o mundo e dão sentido à vida que vivem. Dessa forma, estar em um contexto multicultural significa a coexistência de múltiplas representações culturais, expressas por diferentes grupos sociais que compartilham o mesmo espaço. Na educação, a cultura

> **“[...] diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. No caso da escola, isso significa que, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras [...] (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2004, p.106)”**

Assim, o multiculturalismo desdobra-se em questionamentos e desafios, como o respeito à diversidade cultural e o redimensionamento das práticas educativas, para que haja  adequação às demandas atuais com o objetivo de proporcionar uma escola mais democrática e inclusiva (Candau, 2014). Para Candau (2002, p. 76), o multiculturalismo somente se concretiza na educação quando “põe em ação, na escola, determinadas escolhas pedagógicas que representem, em seus conteúdos e métodos, a diversidade cultural do público ao qual se dirige”. Entendemos que a autora compreende esse movimento como a convivência de distintos grupos culturais, com modo de agir e pensar diferentes dentro de um mesmo ambiente, no caso em discussão, nas salas de aulas brasileiras com estudantes migrantes internacionais.

Por fim, o termo translinguagem entende a ideia de deslocamento social de noções pré-concebidas de linguagem (Lucena, 2021). A partir de uma visão de que precisamos ressignificar a língua inglesa por uma visão translíngue, Marques e Jordão (2022) entendem a translinguagem como

> **“uma práxis específica de linguagem e comunicação que vai além e questiona aspectos epistemológicos de construção de sentidos numa perspectiva de meaning-making (e, portanto, multimodal), trazendo à tona também preocupações ontológicas com “problemas éticos e políticos,**

**com estruturas de dominação e emancipação humana”7 (Mignolo, 2000, p. 125). Nesse sentido, entendemos a perspectiva da translinguagem sintonizada com uma ótica decolonial de linguagem, percebendo seu potencial ontoepistemológico na busca por práticas comunicacionais que assumam um pensamento crítico de fronteira sobre as línguas. Tal pensamento considera fundamental a reflexividade inerente à busca por uma atitude crítica e ética que “contemple todo o conhecimento como parcial e incompleto [...] o que demanda uma atitude de aceitação e tentativa de lidar com nossa própria ignorância e a dos outros, sem a expectativa de ultrapassá-la”8 (Menezes de Souza & Monte Mór, 2018, p. 449). (Marques; Jordão, 2022, p.116).**

”

Corroborando essa ideia, a translinguagem vai além da concepção tradicional de linguagem restrita aos aspectos linguísticos formais como léxico, gramática e fonologia, ao considerar que a construção de sentidos envolve também outros modos de comunicação, como gestos, corpo, experiências de vida e diferentes recursos semióticos. Assim, a comunicação é entendida como um processo integrado e multimodal, especialmente relevante para repensar a visão limitada de linguagem ainda predominante no contexto escolar (García; Otheguy, 2019). Por isso, Wei (2011) entende como um processo transformador que articula experiências, identidades, crenças, capacidades cognitivas e contextos sociais em uma prática comunicativa significativa, criando um “espaço de translanguaging” no qual a linguagem é vivida e construída de forma plena.

Ao pensarmos na educação linguística com crianças migrantes internacionais, torna-se fundamental que conceitos como multiculturalismo, multilinguismo e translinguagem estejam suficientemente explicitados para nós, enquanto professores. Esses referenciais teóricos orientam a reflexão crítica sobre nossas práticas pedagógicas e possibilitam repensar estratégias de ensino que reconheçam e valorizem os repertórios linguísticos e culturais dos alunos. Compreender a cultura como um conjunto dinâmico de valores, crenças, práticas e identidades permite que a escola se constitua como um espaço de acolhimento e pertencimento. Nesse sentido, o multilinguismo deixa de ser visto como obstáculo e passa a ser entendido como um recurso pedagógico potente.

A translinguagem, por sua vez, oferece subsídios para práticas educativas mais inclusivas, ao legitimar o uso integrado das diferentes línguas dos estudantes no processo de aprendizagem, favorecendo não apenas o desenvolvimento linguístico em inglês, mas também a integração coletiva, o fortalecimento identitário e a participação ativa dessas crianças no contexto escolar.



**PARA REFLETIR...**

- De que maneira minhas experiências e formação docente influenciam a forma como valorizo ou silencio a língua de pertencimento da criança migrante em sala de aula?

- Como minhas crenças interferem nas expectativas que crio em relação ao uso do inglês pela criança migrante internacional?

- Em que situações minhas práticas pedagógicas podem reforçar ou desafiar hierarquias linguísticas, especialmente no tratamento da língua de pertencimento da criança migrante?

## O que minha(s) língua(s) reflete(m) no meu eu?

Refletindo sobre como nossas concepções de língua, linguagem e identidade orientam nossas ações pedagógicas junto ao aluno migrante internacional em sala de aula, esta seção se propõe a discutir o trabalho de Sarah Müller, intitulado "Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires", publicado em 2021. Neste trabalho, a autora apresenta retratos linguísticos de alunos do Ensino fundamental de uma escola em Luxemburgo, falantes multilíngues e multiculturais que, ao serem convidados a representar suas línguas, optaram por deixar algumas delas de fora. A partir dessas escolhas, a autora reflete sobre o papel do silêncio — em especial do silêncio visual — na construção e na representação das identidades linguísticas.

Müller inicia seu trabalho explicitando que seu objetivo é compreender as razões que levam ao silenciamento nas representações linguísticas das crianças, considerando que muitas das línguas que compõem seus repertórios são ignoradas no contexto escolar e não integram o currículo oficial, o que pode contribuir para esse processo de apagamento. Com base em Busch (2017), a autora discute o conceito de repertórios linguísticos como algo que ultrapassa a noção de línguas isoladas, englobando experiências vividas, dimensões emocionais e corporais, bem como crenças, atitudes e ideologias, construídas de maneira relacional e intersubjetiva. Ainda, apoiando-se em Busch (2012), Müller argumenta que o uso do desenho como recurso metodológico favorece essa representação, uma vez que se trata de um método multimodal e reflexivo que

possibilita aos sujeitos expressarem seus repertórios linguísticos tanto visual quanto discursivamente, evidenciando compreensões situadas e contextuais da experiência vivida da linguagem.

Nesta seção, faremos um resumo das descobertas da autora, contudo, indicamos a leitura do artigo completo para que possa visualizar os desenhos que serão discutidos.

**Acesse e leia o texto completo:**

MULLER, S. Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Londres, v. 25, n. 10, p. 3644–3658, 2022. ISSN 1367-0050.

A autora apresenta três alunas: Jessica, Regina e Elma, que têm entre 11 e 13 anos e estão no Ensino fundamental na cidade de Luxemburgo. Abaixo, resumimos as principais percepções de cada criança:

- Jessica decidiu desenhar em sua silhueta uma linha vertical, separando a bandeira das Filipinas e a de Luxemburgo em cada lado do corpo. A criança explica que, embora saiba que sua proficiência em filipino se limita a poucas palavras, sente-se conectada a essa língua. O luxemburguês, por sua vez, representa sua outra língua de uso familiar. No entanto, Jessica optou por excluir o alemão e o francês de sua representação, justificando que não sente conexão ou proximidade com esses idiomas. Segundo ela, apesar de serem línguas presentes em seu convívio, não são consideradas importantes por não estarem associadas a vínculos afetivos.

- Regina optou por representar o português e o luxemburguês no coração, simbolizando sua conexão afetiva com o pai e a mãe. O francês foi desenhado em um dos pés, em referência ao jardim de infância, enquanto o chinês e o inglês aparecem fora da silhueta, representando seu apreço por filmes e música. A aluna utilizou símbolos associados a cada país, como nomes, bandeiras e cores, posicionando-os estrategicamente em diferentes partes do corpo. Contudo, observa-se que a língua alemã foi excluída da representação, uma vez que, segundo Regina, ela não estabelece uma conexão emocional com esse idioma.

- Elma, por sua vez, demonstra-se aflita diante do receio de ser repreendida por deixar alguma língua de fora e, prontamente, revela uma visão mais monolíngue e monocultural de si mesma. A menina desenha a bandeira da Bósnia ocupando toda a sua silhueta, e afirmando sentir-se conectada a esse país em função de sua herança familiar, ainda que relate falar luxemburguês com os irmãos. A autora observa que Elma optou por não representar esse idioma, assim como o alemão e o francês, por afirmar não se sentir pertencente a essas línguas.



## NA PRÁTICA... I

**1.** Após a leitura do estudo acima e o exemplo da silhueta abaixo, crie a sua própria! Preencha com todas as línguas com as quais já teve contato (na escola, família, internet, música, viagens etc.). Em cada parte, você pode escrever palavras, expressões ou símbolos que representem essas línguas. Enquanto desenha, reflita:

**2.** Quais línguas fazem parte de mim?
Como essas experiências influenciam meu modo de ensinar inglês?
Que ideologias linguísticas aparecem na minha prática (ex: inglês como língua superior, neutra, global etc.)?



A partir da leitura dos relatos das meninas de Luxemburgo, é possível compreender como cada língua assume significados distintos para cada falante e como influências externas — como a família, a escola, a cidade, a mídia e as práticas de lazer, entre outras — impactam diretamente a forma como os sujeitos constroem e identificam seus repertórios linguísticos. Nesse sentido, enquanto professores de línguas, torna-se fundamental refletirmos sobre nossas próprias conexões com a identidade linguística, a fim de compreender de que maneira

essas concepções se refletem em nossas ações cotidianas e, sobretudo, em nossas práticas pedagógicas em contextos que envolvem crianças migrantes internacionais.

Em outras palavras, a forma como o professor compreende o papel do inglês (ou de outras línguas), nesse contexto, pode interferir diretamente nos modos de acolhimento e de inserção dessas crianças na sala de aula. Reconhecer as especificidades de cada criança e respeitar as maneiras pelas quais ela se sente confortável para se comunicar demonstra respeito à individualidade e atua como uma importante ferramenta de empoderamento linguístico, possibilitando que a criança desenvolva orgulho de suas línguas ao sentir-se parte de um coletivo.



**PARA REFLETIR...**

**IMAGINE AS SEGUINTES SITUAÇÕES:**

- Um aluno é corrigido por falar inglês com sotaque brasileiro.
- Uma escola exige que o professor use apenas materiais com "inglês britânico padrão".
- Uma criança migrante mistura português e sua língua de pertencimento.
- Quais concepções sobre língua estão presentes nos exemplos apresentados?
- Como podemos atuar de forma mais inclusiva e crítica no contexto de sala de aula?

# Como podemos integrar o multilinguismo e o multiculturalismo na sala de aula e nas atividades?

Nesta unidade, já discutimos o que entendemos por multilinguismo e multiculturalismo, mas além da definição, precisamos pensar em como integrá-los nas práticas pedagógicas diárias. Antes de propor atividades com esse enfoque, precisamos entender os papéis das línguas e das linguagens no contexto de migração internacional.

Para o falante multilíngue, as línguas são usadas com propósitos comunicativos, saindo de seu repertório linguístico até sua utilização em determinado contexto comunicativo (Canagarajah, 2011), ou seja, a língua mobilizada varia de acordo com o objetivo comunicativo do falante, além de seu contexto (quem está falando com ele, onde, sobre o quê, com qual finalidade etc).

Nesta visão, as línguas coexistem, porém cada uma ocupa seu espaço e não se misturam, não dependem umas das outras seguindo cada uma o seu propósito para o sujeito, sem o desejo de comunicar-se pensando em regras gramaticais. Neste sentido, as autoras Buonocore e Bailer (2023) trazem um exemplo de como este fenômeno pode acontecer na prática com um sujeito migrante venezuelano, que fala espanhol com sua família, e ao chegar no trabalho usa o português com seus colegas e à noite ao entrar no curso de idiomas comunica-se em inglês com seu professor, sem que cada uma destas competências dependa uma das outras.

Por sua vez, o multiculturalismo crítico reconhece o outro — aquele que se diferencia de nós em seus modos de existir, pensar e atuar no mundo — e procura garantir condições equitativas para a participação de todos nos processos de diálogo e conflito que permeiam a construção coletiva. Nessa perspectiva, constitui-se como uma "pedagogia do dissenso", ao promover práticas de negociação cultural que enfrentam as hierarquias de poder, analisando como essas relações foram constituídas e quais estratégias são mobilizadas para manter a desigualdade em relação aos grupos historicamente subjugados (Neira; Nunes, 2009).

Silva et. al. (2022) explicam que o multiculturalismo nas ações pedagógicas é fundamental por promover, tanto na escola quanto na sociedade, ideais inclusivos e democráticos que valorizam a justiça, a igualdade e a liberdade. Esses princípios são fortalecidos por meio da atuação do professor, especialmente na seleção e no desenvolvimento de temáticas relacionados à diversidade cultural, o que contribui para uma compreensão mais ampla das diferenças. Dessa forma, busca-se garantir a cada estudante um ambiente educacional que ofereça

oportunidades equitativas de aprendizagem. Assim, a aprendizagem torna-se parte das responsabilidades educacionais, cabendo à escola e aos educadores aplicar o conhecimento desse fenômeno social com o objetivo de enfrentar e combater as complexas desigualdades presentes na sociedade.

Para atender essa demanda, de acordo com Cursino (2020), o docente precisa integrar algumas competências em seu contexto, sendo elas: a intercompreensão, a abordagem intercultural, o *éveil aux langues* (podemos traduzir para despertar para as línguas). No Quadro 2, explicamos cada uma destas competências.

**Quadro 2:** Competências para uma educação multicultural

| | |
|---|---|
| Intercompreensão | pode ser entendida como a compreensão das línguas, sem a necessidade de produção escrita ou oral, mas sim utilizá-las na compreensão e negociação de sentidos, a partir do reconhecimento da sua própria língua. Nas atividades de sala de aula, podem ser aplicadas com comparação entre idiomas, levando em consideração o contexto de produção, aproximação de vocabulário e regras gramaticais, inferências, entre outros. |
| Abordagem intercultural | realização de práticas que desenvolvam habilidades culturais por meio de encontros em que atuam como mediadores, promovendo experiências por meio de outra língua. |
| Despertar para as línguas | promove reflexões sobre a diversidade linguística e cultural, sensibilizando a criança acerca das diferenças e da heterogeneidade de línguas, podendo ser realizada por meio de atividades lúdicas, de escuta, memorização de sons, que levam o aluno a se interessar pelo do outro. |
| Didática integrada | estimula o estudante a estabelecer relações entre línguas, para que seja possível a aprendizagem da língua adicional, levando em consideração aspectos da sua língua materna, a fim de expandir seu repertório linguístico. |

**Fonte:** Fonte: Cursino (2020, p. 424)

Analisando as propostas das competências de Cursino (2020), entendemos que não existe apenas uma opção para o docente, mas algumas possibilidades de caminhos para promover atividades multiculturais que respeitem a cultura e a língua dos estudantes migrantes internacionais. Cabe a cada educador linguístico entender o seu alunado e o seu contexto de atuação, além dos objetivos pedagógicos das atividades de sala, para definir qual a melhor estratégia -ou a junção delas- para promover um ambiente linguisticamente respeitoso e acolhedor. Nesta perspectiva, como professores, precisamos permitir uma aula reflexiva e crítica, para que o aluno não entenda apenas o outro, mas também entenda como constitui a si mesmo.



### NA PRÁTICA... II

**Levando em consideração as competências apresentadas, analise as atividades abaixo e responda as perguntas:**

**1.** Cada grupo escolhe um aspecto cultural (festas, comidas, músicas, brincadeiras, expressões, modos de vida) de seu contexto local. Eles pesquisam e produzem um cartaz digital ou físico em inglês comparando com o mesmo tema em outro país.

**2.** Grupos recebem o nome de um festival internacional (Diwali, Carnival, Hanami, Thanksgiving, etc.). Pesquisam sobre o evento e criam uma situação de interação (por exemplo: turistas visitando o festival, moradores explicando tradições, repórteres cobrindo o evento).

**3.** Cada estudante tira 3 fotos que representam sua cultura, comunidade ou rotina. Escreve uma legenda e breve texto em inglês explicando o significado cultural de cada imagem. As fotos são organizadas em uma galeria virtual (Google Slides, Canva, Padlet).

**4.** Estudantes trazem músicas de diferentes países (inclusive do Brasil) e traduzem trechos ou explicam o significado cultural e discutem temas comuns (amor, luta, identidade, esperança, humor) e criam uma *playlist* multicultural da turma com comentários em inglês.

## (Re)começando...

Nesta unidade, discutimos os conceitos de multilinguismo, multiculturalismo e translinguagem, por serem referenciais fundamentais para a reflexão sobre o papel das atividades multiculturais nas aulas de língua inglesa. A partir da discussão de um artigo que aborda a experiência de três estudantes multilíngues, compreendemos que cabe ao docente estabelecer uma conexão com o seu próprio repertório linguístico, a fim de refletir sobre seu papel como professor diante da criança migrante internacional, que pode estar vivenciando diferentes desafios relacionados ao silenciamento de suas línguas. Ademais, também foram apresentadas e debatidas metodologias que podem ser mobilizadas pelo professor com o objetivo de promover uma sala de aula acolhedora, inclusiva e multicultural.

# LEITURAS ADICIONAIS

**Texto 1:** TONHATI, T. et al. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO DE MIGRANTES E REFUGIADOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS. Educação & Sociedade, v. 45, p. e270236, 2024.

**Texto 2:** PASSONE, E. F.; RIBEIRO, S. M. L. C. Desafios à escolarização de alunos estrangeiros no município de São Paulo. Revista Diálogo Educacional, v. 22, n. 72, 2022.

**Texto 3:** CHIK, A., AND S. MELO-PFEIFER. "What Does Language Awareness Look Like? Visual Methodologies in Language Learning and Teaching Research (2000–2018)." Language Awareness 29 (3–4): 336–352. 2020.

# SUGESTÕES DE VÍDEOS

**Vídeo 1:** Webinário 3 (07/10): Acesso e permanência de crianças e jovens migrantes e refugiados na escola(...)

https://www.youtube.com/watch?v=TgfOl1dpwo0

## REFERÊNCIAS


BUONOCORE, R. S. BAILER, C. Ensino de inglês no contexto da educação plurilíngue: reflexões do/para chão da sala de aula. Raquel Siqueira Buonocore, 2023.

CANAGARAJAH, S.. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. Applied linguistics review, v. 2, n. 2011, 2011.

CANDAU, V. M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Revista Educação, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CANDAU, V. M. (Org.). Sociedade, Educação e Cultura(s):questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CRYSTAL, D. How language works. England: 2006, p. 409-485.
CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. Calidoscópio, v. 18, n. 2, 2020.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. Calidoscópio, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 415–434, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.09.

FOWERS, B. J., & RICHARDSON, F. C. (1996). Why is multiculturalism good?American Psychologist, 51(6), 609–621. https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.6.609

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M S.. Educação escolar:
políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 978-85-249-0944-3
LI WEI. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain.Journal of Pragmatics, 43, p. 1222–1235, 2011.

MARQUES, A. N.; JORDÃO, C. M.. Translinguagem e desinvenção no ensino-aprendizagem de inglês. Arboles y Rizomas, v. 4, n. 2, p. 114-130, 2022

MULLER, S. Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Londres, v. 25, n. 10, p. 3644–3658, 2022. ISSN 1367-0050.

PAREKH, B. Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. Ethnicities, v. 1, n. 1, p. 109-115, 2001.

# O PAPEL DO PROFESSOR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS

# Objetivos da Unidade:

• Refletir sobre o papel do professor de inglês em contextos multiculturais e multilíngues, com foco na inclusão de crianças migrantes internacionais;
• Discutir o que são identidades linguísticas e uma pedagogia translíngue, além de suas implicações para a atuação docente; e
• Analisar como a língua inglesa pode ser utilizada como instrumento de valorização linguística em sala de aula.

# Aproximando-se do tema

Na unidade anterior, conhecemos o relato de algumas crianças que se sentiam silenciadas, do artigo de Müller (2022), e refletimos sobre o papel da língua inglesa neste contexto de migração internacional. Por isso, na educação linguística, enquanto professores e professores de língua inglesa, faz-se necessário adotarmos uma abordagem que se afaste de perspectivas nacionalistas e do entendimento do monolinguismo como norma (Lucena, 2021). Tal posicionamento está conectado com a necessidade de uma visão que valorize a pluridiversidade, compreendendo-a como recurso, e que, simultaneamente, questione e critique a linguagem, bem como a concepção que a reduz a um objeto delimitado e estável (Heller; McElhinny, 2017). Nesse sentido, a educação cria espaços para que o docente possa tensionar e desafiar discursos monolíngues cristalizados (Ubaque-Casallas, 2023).

Segundo Rajendram (2022), a pedagogia da translinguagem incentiva os docentes a mobilizarem todo o repertório linguístico e semiótico dos estudantes como forma de apoiar seus processos de aprendizagem, em oposição a práticas que exigem a exclusão de determinados idiomas do espaço escolar. No entanto, essa implementação pode apresentar desafios, sobretudo em contextos nos quais o professor não domina as línguas de pertencimento dos alunos ou quando há grande diversidade linguística em sala de aula (Pacheco; Miller, 2015, p. 2).

Antes de avançarmos na discussão, faz-se necessário explicitar o que entendemos por *língua de pertencimento*. Na literatura teórica, diversos termos são utilizados por diferentes autores, tais como língua materna (Pupp Spinassé, 2006) língua de herança (Souto, 2014) e língua primeira (Lodi; Moura, 2006). Contudo, neste livro, optamos pela expressão *língua de pertencimento,* por entendermos que ela abrange o conjunto das dimensões sociais, culturais e familiares do indivíduo, isto é, os espaços onde o aluno se reconhece e se sente parte. Essa língua está associada a sentimentos de segurança e aceitação, uma vez que o sujeito se percebe emocionalmente vinculado e socialmente

reconhecido por meio dela, o que favorece e facilita suas interações sociais.

O papel do docente de línguas, nesse contexto, relaciona-se à utilização da língua de pertencimento do estudante migrante internacional como ferramenta pedagógica nas aulas de língua inglesa, possibilitando o reconhecimento mútuo das línguas e promovendo o respeito ao falante. Dessa forma, o aluno exerce suas identidades linguísticas tanto na sociedade quanto nas interações com o outro, mobilizando todo o seu repertório linguístico para se comunicar em sala de aula com o professor e com os colegas. Além disso, essa valorização mostra-se relevante para o desenvolvimento das atividades propostas, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem.



**PARA REFLETIR...**

- Na sua opinião, o que são identidades linguísticas?
- Como as identidades linguísticas e culturais aparecem na sua sala de aula?
- Quais desafios e oportunidades surgem para o ensino de inglês?

## O que são identidades linguísticas?

A identidade, por si só, permite diferenciar grupos, etnias e povos, sendo construída de forma objetiva (por meio das instituições), subjetiva (pelo sentimento de pertencimento compartilhado), e relacional (pela alteridade). Nesse contexto, a língua ocupa lugar central, pois as comunidades se caracterizam pelas variantes linguísticas que utilizam, e a percepção do que é igual ou diferente ocorre, sobretudo, por meio dos usos linguísticos (Rodrigues, 2012). Iniciamos uma discussão a partir de Soares (2019), que explica o conceito de identidades linguísticas, que deve ser compreendido sempre no plural, uma vez que um mesmo indivíduo constrói múltiplas identidades, inacabadas e em constante processo de transformação, as quais se moldam conforme as interações sociais vivenciadas por meio de eventos discursivos. Moita Lopes (2002) corrobora essa perspectiva ao afirmar que

> **“as identidades sociais têm sido descritas como fragmentadas, portanto, complexas, no sentido de que não são homogêneas. [...] Dependendo das relações de poder existentes exercidas em práticas sociais particulares, o mesmo indivíduo pode estar posicionado em identidades sociais contraditórias. [...]Elas estão sempre sendo construídas ou reconstruídas através dos esforços de construção de significado nos quais nos engajamos (Moita Lopes, 2002, p. 138-139)”**

As identidades de um indivíduo, então, não são acabadas nem definidas de forma definitiva; não se constituem como algo que surge em um único momento e se encerra, tampouco se limitam às relações familiares (Damke, 1998). Ao contrário, são construídas dia após dia, modificando-se à medida que diferentes fatores, como étnicos, religiosos, políticos, culturais e sociais passam a interferir na trajetória e nas experiências do sujeito.

Rajagopalam (1998) adiciona, então, que

> **“a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior ou fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades estão sempre num estado de fluxo (Rajagopalan, 1998, p. 41-42)”**

Ao compreendermos nossas identidades linguísticas, nosso agir passa a estar diretamente relacionado a elas e, a partir disso, reflete-se nas atitudes linguísticas manifestadas no cotidiano, tanto no contexto da sala de aula quanto fora dela. Entendemos por atitudes linguísticas as atividades de natureza psicossocial que podem ser tanto valorizadas quanto depreciadas, de acordo com o status atribuído a uma língua por seus usuários (Rodrigues, 2012). Tratam-se, então, das ações e dos posicionamentos assumidos pelo falante conforme sua identificação com a língua e o uso que faz dela em determinadas situações, a partir de seus julgamentos de valor. O autor acrescenta que

> **uma atitude linguística positiva ou negativa pode determinar que uma troca linguística se realize ou não, que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra, que o ensino-aprendizado de uma língua X seja mais eficaz que o da língua Y, que certas variantes linguísticas se confine a contextos mais ou menos formais, que determinada língua seja levada ao abandono e ao desprezo por certos grupos sociais, ao mesmo tempo em que outras línguas sejam (re)valorizadas e (re)inseridas no contexto escolar. (Rodrigues, 2012, p.363)**

Nesse sentido, enquanto docentes que atuam em contextos linguísticos diversos, temos o papel de acolher as identidades linguísticas dos estudantes migrantes internacionais em nossas salas de aula, por meio de práticas pedagógicas multiculturais e multilíngues. Tais práticas possibilitam a compreensão de que todas as línguas possuem valor e importância, não havendo hierarquias entre elas. A partir disso, os alunos podem construir e ressignificar suas atitudes linguísticas com base nas discussões propostas pelo professor e nas interações estabelecidas com os colegas. Dessa forma, compreende-se que a presença de diferentes línguas no espaço escolar constitui um fator de enriquecimento cultural, e não um elemento de comparação ou superioridade, evitando-se a ideia de que a língua de pertencimento e, consequentemente, o próprio aluno seja superior à dos demais.

Dentro dessa perspectiva, outro fator que cabe ao professor problematizar nas discussões em sala de aula diz respeito à forma como o aluno migrante internacional é percebido nesse espaço. Ainda é comum que esse estudante seja visto como algo diferente ou até mesmo exótico, muitas vezes associado a imagens construídas previamente pela televisão e pelas redes sociais, e que agora passa a integrar o cotidiano escolar. As representações sociais, frequentemente marcadas por estereótipos e preconceitos, atribuídas aos migrantes, constituem um tema fundamental a ser explorado no âmbito da educação linguística, uma vez que se faz necessário desmistificar a presença dessa criança na turma e promover a convivência baseada no respeito e no reconhecimento da diversidade.



## NA PRÁTICA... I

### O QUE ESSAS IMAGENS TE FALAM?




**Como as aulas de inglês podem favorecer empatia e inclusão? O que não fazer para evitar estereótipos?**

Você se lembra da proposta de atividade da Unidade II, na qual pedimos que criassem o perfil de um aluno fictício? Quando essa atividade foi desenvolvida com um grupo de professores em formação, não fornecemos orientações explícitas sobre como o desenho deveria ser elaborado, apenas indicamos que eles deveriam retratar uma criança migrante. Após a realização da oficina, analisamos as produções e percebemos que, ainda que de forma indireta, os grupos acabaram reproduzindo estereótipos frequentemente associados às pessoas em situação de migração. As crianças desenhadas, em sua maioria, apresentavam semblantes tristes, cabelo desalinhado, pele negra e traços considerados "característicos", muitas vezes construídos e reforçados pela mídia por meio de filmes, vídeos, séries, entre outros recursos.

Essas representações nos levam a refletir sobre como nossas percepções acerca de uma criança migrante internacional estão, frequentemente, relacionadas a uma ideia homogênea, na qual se pressupõe que todos os indivíduos de um mesmo país sejam iguais. Tomando o Brasil como exemplo,

é comum que muitos o imaginem como um país onde todos jogam futebol, dançam samba, bebem caipirinha, possuem pele escura e vivem em florestas. Como brasileiros, sabemos que essa visão não corresponde à realidade do nosso país; no entanto, muitas vezes essas são as únicas referências que pessoas de outras nacionalidades possuem.

Ainda que possamos negar tais generalizações, é importante reconhecer que, mesmo de forma involuntária, também podemos reproduzir percepções semelhantes em relação aos países de origem de nossos alunos. Isso revela uma compreensão limitada do indivíduo, que passa a ser visto apenas a partir de categorias nacionais, desconsiderando suas particularidades, histórias e vivências, as quais não podem ser reduzidas ou definidas exclusivamente pelo local de nascimento.

Nesse sentido, compreendemos que é papel do professor de línguas, assim como dos docentes das demais disciplinas, intervir pedagogicamente para promover discussões acerca dos processos de estereotipação junto às crianças. Antes disso, precisamos entender o que é um estereótipo

> **“Estereótipos são generalizações operadas pelo pensamento e pela linguagem humana. São como moldes em que se encaixam visões de mundo; são rótulos, tipos, hábitos e comportamentos que reconhecemos e reproduzimos facilmente, automaticamente. Eles são transmitidos por meio da linguagem, dos discursos sociais, assimilados, na maior parte das vezes, de maneira inconsciente. Isso porque repetimos as tais categorias e padrões que herdamos das gerações anteriores sem refletir. (Jakubaszko, 2015, p.3)”**

Jakubaszko (2015) aponta que o primeiro passo nesse movimento consiste em reconhecer a existência de estereótipos na sociedade e problematizar a forma como eles são construídos e mantidos. Para a autora, é fundamental questionar como esses estereótipos se manifestam no cotidiano, quais interesses estão subjacentes à sua produção, de que maneira se relacionam com o senso comum e a opinião pública e qual é o papel da escola nesse contexto. Além disso, destaca-se a necessidade de refletir sobre como a mídia e a internet contribuem para o reforço e a naturalização desses preconceitos.

Barros e Costa (2017), em seu trabalho, relatam uma experiência vivenciada em aulas de língua inglesa que culminou em uma discussão sobre processos de estereotipação. Durante uma aula de inglês com alunos do Ensino médio, um dos estudantes comentou com um colega que a professora estagiária “tinha ebola”, associando tal afirmação ao fato de ela ser negra. O episódio evidencia como o

preconceito racial e os julgamentos estereotipados podem levar à atribuição de características negativas e até de doenças a um indivíduo, unicamente com base na cor de sua pele. O relato dos autores demonstra como discursos socialmente construídos e disseminados contribuem para a reprodução de estigmas na escola, reforçando a urgência de práticas pedagógicas que problematizem tais concepções.

O estudo desenvolvido pelos autores também evidencia como as aulas de língua inglesa, bem como a atuação do professor comprometido com a educação linguística, podem se constituir em espaços privilegiados para a promoção de discussões e reflexões críticas junto aos estudantes. Tais momentos possibilitam a formação de cidadãos críticos e acolhedores, capazes de reconhecer como o preconceito se manifesta na sociedade e de compreender que o enfrentamento dessas práticas é uma responsabilidade coletiva.

No exemplo mencionado, os autores trabalharam com imagens que representavam diferentes estereótipos, incentivando os alunos a refletirem sobre quais concepções estavam associadas a cada uma delas. Como atividade final, os estudantes produziram cartazes em língua inglesa com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre essa temática. Podemos observar, portanto, que o professor dispõe do potencial de utilizar o ensino de uma língua — neste caso, a língua inglesa — como ferramenta para abordar questões socialmente relevantes, tais como o racismo e, no contexto deste material, o preconceito direcionado a migrantes internacionais.

Assim, compreendemos que o papel do professor em uma sala de aula que acolhe estudantes migrantes vai além do ensino de uma língua. Cabe a esse profissional promover reflexões críticas e práticas pedagógicas acolhedoras, de modo que a escola seja um ambiente multicultural e multilíngue, pautado no respeito às diferenças. Nesse contexto, o ensino da língua inglesa pode ser utilizado como instrumento para favorecer o diálogo, a inclusão e a valorização das múltiplas identidades presentes em sala de aula.



### NA PRÁTICA... II

Quando cheguei no Brasil, eu não entendia uma palavra de português. Na escola, algumas crianças tentaram falar comigo em inglês, outras apenas sorriam. Minha professora usava imagens e gestos para me ajudar. Comecei a me sentir parte do grupo aos poucos. Agora, já consigo dizer “bom dia” e “tudo bem” com confiança!

Meu nome é Ahmad, mas na escola as pessoas me chamavam de “Armando”, porque diziam que era mais fácil. Eu não gostava. Depois,

minha professora explicou que nossos nomes contam histórias e que todos devem aprender a pronunciá-los. Agora, meus colegas falam meu nome verdadeiro — e eu me sinto respeitado.

Eu achava que o inglês era só para pessoas ricas ou para viajar. Mas, na nossa escola, a professora de inglês pediu para falarmos de onde viemos, no idioma que quiséssemos. Depois traduzimos algumas partes para o inglês. Foi a primeira vez que senti que minha história importava na sala de aula.

Em casa, falamos espanhol. Minha mãe diz que eu nunca devo esquecer nosso idioma. Mas às vezes fico com vergonha quando ela fala comigo em espanhol em público. Na semana passada, minha professora de inglês disse: "Seu idioma é lindo — compartilhe com a gente." Isso mudou como eu me sentia. Estou orgulhoso novamente.

Eu uso hijab na escola. Algumas crianças perguntaram se eu conseguia falar inglês com elas! Minha professora ajudou a turma a entender que usar hijab não tem nada a ver com língua nem com inteligência. Agora rimos juntos, e eles me pedem palavras em árabe.

**1.** O que esses relatos revelam sobre as experiências dos migrantes?

**2.** Que atitudes docentes aparecem (ou poderiam aparecer) nestas situações?

**3.** Como o inglês pode ser usado nesse contexto para promover inclusão?

## (Re)começando...

Nesta unidade, refletimos sobre o papel do(a) docente que atua com a língua inglesa em salas de aula nas quais há a presença de crianças migrantes internacionais. Discutimos, ainda, como nossa identidade linguística atravessa e influencia nosso agir pedagógico, moldando escolhas didáticas, posturas e formas de interação em sala de aula. Nesse contexto, problematizamos de que maneira a adoção de uma pedagogia translíngue pode contribuir para a construção de práticas mais multiculturais e multilíngues, valorizando as línguas de pertencimento de todos(as) os(as) estudantes. Tal perspectiva possibilita reconhecer os repertórios linguísticos como recursos legítimos de aprendizagem,

promovendo inclusão, pertencimento e equidade.

Além disso, a partir da análise de um estudo realizado em uma sala de aula, discutimos a responsabilidade do(a) professor(a) em abordar criticamente temáticas como preconceito, racismo e xenofobia. Consideramos que tais manifestações podem estar presentes nas interações entre as crianças, ainda que de forma não consciente, muitas vezes reproduzindo comportamentos e discursos socialmente naturalizados. Assim, reafirma-se o papel docente na mediação dessas questões, evitando generalizações e promovendo uma educação linguística comprometida com o respeito à diversidade e com a formação de sujeitos críticos e sensíveis às diferenças.

## LEITURAS ADICIONAIS

**Texto 1:** SQUINCA, Juliana Paula. Construção de sentidos a partir do debate sobre desconstrução de estereótipos de gênero em aulas de língua inglesa: rizomatizações e reterritorializações. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brazil).

**Texto 2:** FARIAS, Priscila Fabiane. O papel docente crítico na sala de aula de língua adicional: Movimentos docentes em direção à educação emancipatória. Infosur, n. 2, p. 128-148, 2023.

**Texto 3:** FARIAS, Priscila Fabiane. O papel docente crítico na sala de aula de língua adicional: Movimentos docentes em direção à educação emancipatória. Infosur, n. 2, p. 128-148, 2023.

## SUGESTÕES DE VÍDEOS

**Vídeo 1:** Educação indígena – experiências exitosas de educação para refugiados e migrantes no Brasil

**Vídeo 2:** Webinário 5 (21.10) - Boas Práticas de Inclusão de Crianças e Jovens Migrantes e Refugiados (...)

### REFERÊNCIAS


BARROS, W. V; COSTA, M.A.M.. Letramento crítico e uso de imagens em aulas de língua inglesa: desconstruindo estereótipos. Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p. 550-570, jan./jun. 2017.

DAMKE, C. Variação lingüística e a construção do sujeito. In. JELL Jornada de estudos Lingüístico e Literários.Marechal Cândido Rondon-PR. 1998.

HELLER, M.; MCELHINNY, B.. Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history. University of Toronto Press, 2017.

JAKUBASZKO, D. Quebrando estereótipos e rompendo preconceitos na sala de aula. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v. 14, n. 168, 2015.

LODI, A. C.B.; MOURA, M. C.. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. ETD Educação Temática Digital, v. 7, n. 02, p. 01-13, 2006.

LUCENA, M.I. P. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in) disciplinar. Revista da Anpoll, Brasília, v. 52, n. 2, p. 25-43, 2021.

MOITA LOPES, L. P.. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras,2002

MULLER, S. Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Londres, v. 25, n. 10, p. 3644–3658, 2022. ISSN 1367-0050.

PACHECO, M. B.; MILLER, M. E. Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. The Reading Teacher, Newark, v. 69, n. 5, p. 533-537, 2016.

PUPP SPINASSÉ, K.. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Contingentia. Porto Alegre. Vol. 1, n. 1 (nov. 2006), p. 1-8, 2006.

RAJAGOPALAN, K O conceito de Identidade em lingüística: é chegada a hora de uma consideraçãoradical? In: SIGNORINI, Inês (Org.).Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada.: São Paulo:Mercado de Letras, 1998

RAJENDRAM, S. Our country has gained independence, but we haven't: Collaborative translanguaging to decolonize English language teaching. Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge, v. 42, p. 78-86, 2022

RODRIGUES, L. C.B. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: aspectos conceituais. XVI CNLF. Anais do Cadernos XVI CNLF, v. 16, n. 04, p. 362-373, 2012.

SOUTO, M. V. L.; et al. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. Anais da IX JNLFLP, p. 890-900, 2014.

.UBAQUE-CASALLAS, D. F. Using translanguaging to decolonize English language teaching in Colombia: A narrative inquiry. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, v. 28, n. 3, 2023.

# AUTORAS

### Izadora Amador Damaceno

Izadora Amador Damaceno é mestra em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM-UEL), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL), e participa como pesquisadora do grupo FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças CNPq).

**Contato:** izadora.damaceno@uel.br



**Juliana Reichert Assunção Tonelli**

Juliana Reichert Assunção Tonelli é doutora em Estudos da Linguagem e Professora Associada na Universidade Estadual de Londrina. É líder do grupo de pesquisa FELICE/ CNPq. Participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada e do Grupo de Pesquisa GRAFE-PRISME na Universidade de Genebra (UNIGE). Em 2024, atuou como professora visitante no Childhood Education Department na PennState University.

**E-mail:** jtonelli@uel.br



A coleção Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças objetiva disponibilizar subsídios prático-teóricos que possam ser utilizados em cursos de formação docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano).

Por meio de cada unidade, docentes terão a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas à educação linguística em língua inglesa com e para crianças e de aprofundar nas praxiologias que possam colaborar com sua formação profissional.

Juliana & Mariana

pedroejoaoeditores.com.br
17 ANOS
democratizando a publicação
pedroejoaoeditores.com.br